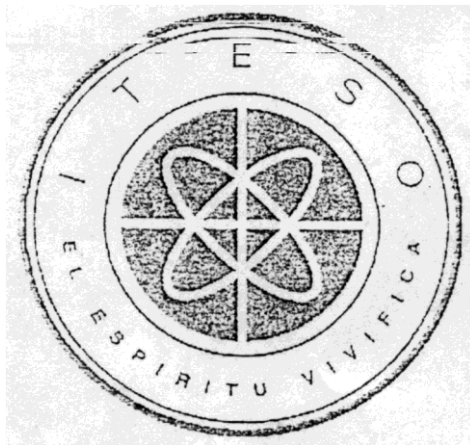

INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE OCCIDENTE

Reconocimiento de validez oficial de estudios de nivel superior según acuerdo S.E.P.
número 15018 publicado en el Diario Oficial de la Federación el 29 de noviembre de 1976

DEPARTAMENTO DE SALUD, PSICOLOGÍA Y COMUNIDAD MAESTRÍA EN DESARROLLO HUMANO



APORTACIONES DEL ENFOQUE CENTRADO EN LA PERSONA PARA LA ORIENTACIÓN VOCACIONAL (Un estudio de caso con mujeres adolescentes)

TESIS PARA OBTENER EL TÍTULO DE
MAESTRO EN DESARROLLO HUMANO

PRESENTA
CRISTINA GOROCICA BUENFIL
TLAQUEPAQUE, JALISCO, JUNIO DE 2003

ÍNDICE

Agradecimientos	Pag. I
Introducción	1
Objetivo	7
Pregunta de investigación	7
Supuesto de investigación	7
Estado del conocimiento	8
Lista de acrónimos	16
 CAPITULO I ANTECEDENTES	 17
Antecedentes Institucionales	17
El Departamento Psicopedagógico	19
Antecedentes de la Población	21
Antecedentes del Problema	22
La Intervención	24
 CAPÍTULO II MARCO REFERENCIAL	 26
La Orientación Vocacional en el Marco de la Orientación Psicopedagógica	26
La Orientación Vocacional en el Tiempo	31
La Vocación	33
Ser Adolescente	36
Ser Mujer	37
El Desarrollo Humano	40
El Modelo de Desarrollo de Carl Rogers	43
Condiciones Necesarias	44
 CAPÍTULO III MARCO METODOLÓGICO	 46
El origen de mis datos y material de análisis	47
Las entrevistas	48
El cuestionario	49
El análisis y la interpretación de los resultados	50
La triangulación	52
Mis dificultades al investigar	53
 CAPÍTULO IV ANÁLISIS DE RESULTADOS. CONSTRUYÉNDOSE – CONSTRUYENDO LA VOCACIÓN	 54
Exploración profunda de sí mismas	55
Exploración y conocimiento de sus características	55
Exploración y reconocimiento de ellas en su entorno	58
Exploración y expresión de sentimientos y experiencias	59
Exploración de su mundo de pensamientos y significados	62

Toma de conciencia y construcción del autoconcepto	67
Respondiendo a una solicitud expresa de presentación	68
Al referirse a ellas: quiénes son y cómo son	70
Reconociendo su individualidad	71
Al reconstruir su propia historia	72
Respecto a la toma de decisiones	74
En la vivencia de la orientación	75
Optan por participar en el proyecto y van guiando su proceso	76
Asumir la responsabilidad de la propia decisión	77
Optar con flexibilidad y firmeza	80
Aprendizajes y logros	81
 CAPÍTULO V ANÁLISIS DE RESULTADOS. LA EXPERIENCIA FEMENINA EN LA ELECCIÓN VOCACIONAL	 89
Dificultades para elegir una carrera	90
Razones, motivos y necesidades que subyacen en la elección de una carrera	103
Aspiraciones y expectativas	107
 CAPÍTULO VI ANÁLISIS DE RESULTADOS. CERRANDO EL TRIÁNGULO DESDE EL CUAL OBSERVAR LAS APORTACIONES DEL ENFOQUE CENTRADO A LA PERSONA A LA ORIENTACIÓN VOCACIONAL	 117
El cuestionario	117
Reporte final de la intervención	136
 CAPÍTULO VII ¿Y AHORA QUÉ SIGUE?	 138
 CAPÍTULO VIII VIEJOS RETOS PARA NUEVAS HUMANAS (Y HUMANOS TAMBIÉN)	 144
 Conclusiones	 149
Bibliografía	151
Anexos	155

AGRADECIMIENTOS

Agradezco todo el cariño, apoyo y ayuda oportuna recibida de gente valiosa y querida por mí.

A Dios por invitarme a la vida y a ser quien yo puedo ser.

A mi familia por sus porras y el esfuerzo invertido para que yo diera este paso en la construcción de mi vocación.

A mis maestros y compañeros, encontrármelos en la Maestría, ha sido y será un motivo de inmensa alegría.

Gracias Jessi. Gracias Gaby.

Chantahl amiga y compañera, le agradezco encarnar la empatía y amor incondicional, que ha facilitado mi desarrollo como orientadora.

A Lau y Francisco por caminar codo a codo en la elaboración de nuestras tesis.

Gracias Araceli, gracias Ana por el norte que me dieron.

Al grupo de las siete que me permitieron bucear en su experiencia al hacer este trabajo.

INTRODUCCIÓN

Los resultados que obtuve en esta investigación nos aportan a todos los que acompañamos el proceso de adolescentes, evidencias respecto a las oportunidades de reflexión, diálogo, exploración, etc., que vivenciaron las alumnas a las que acompañé en Orientación Vocacional desde las actitudes que Rogers propone.

Me ha resultado importante plasmar a largo de este trabajo algunas muestras del conocimiento, aceptación y crecimiento personal que vivenciaron siete alumnas que acudieron a mi oficina en busca de orientación. Aporto elementos de prueba a aquellas intuiciones que, orientadores y personas que acompañan estos procesos tienen, respecto a que la Orientación Vocacional (OV) es un espacio privilegiado de desarrollo y encuentro que trasciende la mera elección de carrera.

En el período que intervine, quienes acudieron en busca de orientación y accedieron a participar fueron siete mujeres, esto me dio la oportunidad de hacer un análisis particular de lo que implica elegir y construir una vocación desde su ser mujer, y por supuesto también desde el mío.

En el capítulo primero hablo del Colegio Cervantes Bachillerato y su departamento psicopedagógico, lugar donde se originó el proyecto que analizo, describo la población de donde provienen las alumnas participantes y comparto detalles de lo que fue la intervención.

En el capítulo dos hago un recorrido teórico que pretende dar un vistazo alrededor de los tres temas centrales de este trabajo: orientación, desarrollo humano y mujer adolescente. Empiezo con el significado de la orientación psicopedagógica que enmarca la intervención vocacional. Abordo el tema de la adolescencia, su significado, el desafío de la identidad. Hago referencia a lo que algunos autores han abordado respecto al trabajo femenino y su repercusión en la identidad de la mujer. Finalmente, en este mismo apartado, presento la propuesta de DH de la Maestría del ITESO, resumo los planteamientos de Rogers en cuanto al ECP y las actitudes básicas que facilitan el cambio y desarrollo.

En el capítulo tercero establezco el tipo de investigación realizada, es decir defino lo que es un estudio de caso. Hago un recuento del proceso que seguí para poder analizar las entrevistas realizadas. Incluyo una explicación de los elementos que me sirvieron para triangular y complementar la información obtenida durante la intervención.

En el cuarto capítulo hago un análisis de los resultados obtenidos, expongo distintas evidencias de las experiencias de crecimiento y desarrollo que las alumnas pueden tener cuando son acompañadas en OV desde el ECP. También expongo los aprendizajes que reconocen después de un proceso con estas características.

En el capítulo quinto abordo las dificultades que las alumnas tuvieron para elegir una carrera. Además hablo de las razones y planteamientos que las adolescentes elaboraron al momento de optar por una carrera desde su situación de género, es decir desde su ser mujer. Cierro este capítulo con las aspiraciones referentes a su futuro.

En el sexto capítulo concluyo mi labor de análisis triangulando los resultados de la intervención con otros instrumentos, como un cuestionario y un reporte elaborado por mí al finalizar el segundo taller de Teoría y Práctica de la Relación Facilitadora (materia que llevé en la Maestría).

Continúo con la presentación de dos ensayos en los últimos capítulos, donde elaboro ciertas disertaciones y reflexiones en torno al presente y futuro de la OV, y a los retos que hombres y mujeres tenemos frente a la OV.

Finalmente propongo algunas conclusiones que tratan de concentrar mis hallazgos, pero insisto en que este trabajo simplemente es un eslabón en la cadena de investigaciones, reflexiones, discusiones, etc., que se han hecho, y se harán en torno a la OV y el ECP.

INTRODUCCIÓN

En nuestros días los fenómenos de la globalización, la automatización de las cosas y cambios acelerados nos invitan y llevan a la tentación de buscar formas rápidas y efectivas de dar solución a nuestros problemas. Queremos respuestas rápidas y seguras, pero al mismo tiempo nos da miedo tomar riesgos y equivocarnos... los y las adolescentes, que acuden en busca de respuestas a las múltiples interrogantes que se plantean ante la incertidumbre y el desconcierto, no son ajenos a esta cultura, y se acercan a maestros, psicólogos, padres de familia, asesores o a quien esté dispuestos a escucharlos.

En el proceso de elaboración de esta tesis yo también me viví con la ilusión de hacer un buen trabajo en un plazo que cada vez se me hacía más pequeño, y que en mi mundo subjetivo representaba el cierre de una etapa y el comienzo del regreso a mis raíces. Fue hasta que Ana Tapia y Gaby Ramírez me cuestionaron sobre esta urgencia que fui aclarándome y decidiendo que este trabajo no tenía por qué ser un producto express, si no un producto mío, y lo que he obtenido es lo que quiero compartir y hacer público en este documento.

Como sucede muchas veces, encontrar respuestas genera nuevas preguntas y éstas a su vez otras tantas, por lo que no puedo considerar este trabajo como un punto de llegada si no como un punto de partida hacia nuevas reflexiones y creo que pueden resultar igualmente sugerentes para quienes trabajamos con adolescentes. Reflexiones que van reflejando mis anhelos y mis inquietudes de, ¿cómo propiciar espacios para que otros descubran en la Orientación Vocacional un verdadero camino de crecimiento?, ¿cómo contagiar el deseo de valorar más y más esta tarea?. Otras preguntas surgen en mis diálogos internos: ¿cómo voy construyendo mi vocación en cada encuentro con mis alumnos y alumnas?, ¿cómo cambia mi autoconcepto?... Y otras más nacen de mis dolores y frustraciones, ¿cómo difundir el respeto, aceptación y valoración ante carreras y vocaciones de poco “raiting”?, ¿cómo hacerle, para

tener presente siempre, que descubrir lo que quiero ser es más importante que lo que quiero hacer? ...

Estoy convencida que los resultados que obtuve en esta investigación nos aportan a todos los que acompañamos el proceso de adolescentes, evidencias respecto a las oportunidades de reflexión, diálogo, exploración, etc., que vivenciaron las alumnas a las que acompañé en Orientación Vocacional desde las actitudes que Rogers propone (Ver el proyecto de intervención “Orientación Vocacional Centrada en el Alumno incluido en el anexo 1).

Este trabajo me ha permitido ir valorando y palpando cada vez más, la riqueza y fuerza de desarrollo de los y las adolescentes. Me ha resultado importante plasmar a lo largo de este trabajo algunas muestras del conocimiento, aceptación y crecimiento personal que vivenciaron siete alumnas que acudieron a mi oficina en busca de orientación. Creo que apporto elementos de prueba a aquellas intuiciones que tienen orientadores y personas que acompañan estos procesos, respecto a que la Orientación Vocacional (OV) es un espacio privilegiado de desarrollo y encuentro que trasciende la mera elección de carrera.

Consideraré apreciables los hallazgos que presento tanto para la OV como para el Desarrollo Humano (DH), pues esta investigación la ofrezco como una ocasión para mirar la OV desde la lente del Enfoque Centrado en la Persona (ECP) y descubrir en ella cuáles son las oportunidades de crecimiento que se abren ante una persona que, en la búsqueda de respuestas acerca de su futuro profesional, pide ayuda a otra persona que la acompaña desde la empatía, la congruencia y la aceptación incondicional.

A los psicólogos, pedagogos y orientadores les comparto un testimonio de lo que se puede hacer desde el DH en el campo de la OV.

Con respecto a la Maestría en Desarrollo Humano del ITESO estoy segura que contribuyo con un material que constata cómo en el ámbito educativo se va tejiendo una forma de promover el crecimiento de las personas de todas las edades y en este caso de quienes transitan por la adolescencia.

Después de realizar este trabajo, no me cabe duda de la veta de oportunidad de crecimiento e impacto que se abre ante la Maestría en el trabajo con adolescentes. Para mí, son ellos y ellas tierra fértil y ávida de cambio, son ellos y ellas quienes en pocos años estarán trabajando, tomando decisiones que influyan en su vida y en la de otros tantos. Hoy a mí me ha tocado influir y compartir momentos con ellos y ellas.

Otro privilegio por el que me siento agradecida y quiero evidenciar en este trabajo, fue que al hacerlo me topé con una riqueza “muy femenina”, y puedo decir que se me dio casi, casi sin buscarla. En el período que intervine, quienes acudieron en busca de orientación y accedieron a participar fueron siete mujeres, esto me dio la oportunidad de hacer un análisis particular de lo que implica elegir y construir una vocación desde su ser mujer, y por supuesto también desde el mío.

Estoy convencida que de no haber realizado esta investigación, hubiéramos perdido la oportunidad de conocer lo que el ECP puede aportar a la OV; más allá de las técnicas y modos de estar en la entrevista. Hubiera dejado ir la posibilidad de concebir y constatar el crecimiento y desarrollo vivenciado en este campo de acción tan poco explorado y documentado, y que creo necesario difundir precisamente para que pueda ser valorado.

Aunque solo analicé siete casos y rigurosamente estos resultados no debieran ser generalizados, mi intención es sacar a la luz algunas pruebas de que el crecimiento a través de la OV es posible. Invito a quien lee este trabajo, a que corrobore con su propia experiencia lo que aquí planteo y descubra ecos del crecimiento de sus propios alumnos o alumnas.

Algunas dificultades que tuve en el registro y seguimiento de los casos me impidieron que otros datos se vieran reflejados, pero la “mesa está puesta” para que, a través del recorrido de esta tesis, exponga muestras de los cambios y aprendizajes que pueden considerarse signos de crecimiento personal, así como de las dificultades que enfrentan las alumnas antes de poder elegir, para

finalmente conocer, desde sus ser mujeres, lo que les implica tomar una decisión y optar por una carrera.

En el capítulo primero hablo del Colegio Cervantes Bachillerato y su departamento psicopedagógico, lugar donde se originó el proyecto que analizo, describo la población de donde provienen las alumnas participantes y comparto detalles de lo que fue la intervención.

En el capítulo dos hago un recorrido teórico que pretende dar un vistazo alrededor de los tres temas centrales de este trabajo: orientación, desarrollo humano y mujer adolescente. Empiezo con el significado de la orientación psicopedagógica que enmarca la intervención vocacional, así como algunas de sus particularidades en el mundo actual. Abordo el tema de la adolescencia, su significado, el desafío de la identidad que, según Eric Erikson, se resuelve en esta etapa. Hago referencia a lo que algunos autores han abordado respecto al trabajo femenino y su repercusión en la identidad de la mujer. Finalmente, en este mismo apartado, presento la propuesta de DH de la Maestría del ITESO, resumo los planteamientos de Rogers en cuanto al ECP y las actitudes básicas que facilitan el cambio y desarrollo.

En el capítulo tercero establezco el tipo de investigación realizada, es decir defino lo que es un estudio de caso desde Robert Stake, cuyos lineamientos me sirvieron de base. Hago un recuento del proceso que seguí para poder analizar las entrevistas realizadas. Incluyo una explicación de los elementos que me sirvieron para triangular y complementar la información obtenida durante la intervención.

En el cuarto capítulo hago un análisis de los resultados obtenidos, donde expongo distintas evidencias de las experiencias de crecimiento y desarrollo que las alumnas pueden tener cuando son acompañadas en OV desde el ECP. También expongo los aprendizajes que reconocen después de un proceso con estas características.

En el capítulo quinto abordo las dificultades que las alumnas tuvieron para elegir una carrera. Además hablo de las razones y planteamientos que las

adolescentes elaboraron al momento de optar por una carrera desde su situación de género, es decir desde su ser mujer. Cierro este capítulo con las aspiraciones referentes a su futuro.

En el sexto capítulo concluyo mi labor de análisis triangulando los resultados de la intervención con otros instrumentos, como un cuestionario aplicado un año después a diez alumnas que también fueron acompañadas en sendos procesos de OV desde el ECP, y con un reporte elaborado por mí al finalizar el segundo taller de Teoría y Práctica de la Relación Facilitadora (materia que llevé en la Maestría).

Continúo con la presentación de dos ensayos en los últimos capítulos, donde elaboro ciertas disertaciones y reflexiones en torno al presente y futuro de la OV, y a los retos que hombres y mujeres tenemos frente a la OV.

Finalmente propongo algunas conclusiones que tratan de concentrar mis hallazgos, pero insisto en que este trabajo simplemente es un eslabón en la cadena de investigaciones, reflexiones, discusiones, etc., que se han hecho, y se harán en torno a la OV y el ECP. Espero que a partir de ahora se enfatice, no sólo en el papel si no en la práctica, en la visión de apertura al crecimiento en libertad y al desarrollo de la identidad de la que aquí doy cuenta.

OBJETIVO

Describir las aportaciones que el Enfoque Centrado en la Persona proporciona a la Orientación Vocacional para alumnas adolescentes de bachillerato

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Cuáles son las aportaciones que el Enfoque Centrado en la Persona proporciona a la Orientación Vocacional para alumnas adolescentes de bachillerato?

SUPUESTO DE INVESTIGACIÓN

El Enfoque Centrado en la Persona tiene elementos que aporta a la Orientación Vocacional para alumnas adolescentes de bachillerato.

ESTADO DEL CONOCIMIENTO

Antes de iniciar este trabajo de investigación realicé una búsqueda de información que me dio luz sobre el estado de conocimiento que existía respecto a la Orientación Vocacional (OV) y el Desarrollo Humano (DH), específicamente desde el Enfoque Centrado en la Persona (ECP).

Respecto al tema de la OV encontré que el término orientación abarca un proceso de ayuda muy amplio, y que se refiere a muchos aspectos de la vida del estudiante, pero lo específicamente vocacional trata de responder a la necesidad del adolescente de elegir una profesión o trabajo, así como de prepararse adecuadamente para desempeñarse en él y en su vida futura.

En la propuesta de un programa profesionalizante de los procesos en Orientación Psicopedagógica de la UNAM se establece que:

“La acción orientadora sólo podrá llevarse a cabo en la medida que el orientador esté formado para:

Ayudar a un individuo para que sea capaz de elegir y prepararse adecuadamente a una profesión o trabajo determinado.

Ayudar a un estudiante a resolver los problemas que su vida académica le plantea, especialmente elegir los contenidos y técnicas de estudio.

Ayudar a los estudiantes para que puedan trabajar eficazmente en la institución escolar y prepararse adecuadamente para la vida”. (Sánchez, L., et al, 2002: 1).

Encontré que en el marco de opciones desde la cuales se puede intervenir y proporcionar ayuda vocacional existen diversos modelos para cumplir este cometido. Por ejemplo: James VanOosting (VanOosting, 2002: 4-8) en un artículo llamado Educación Vocacional, hace una comparación entre el modelo profesional y el modelo vocacional al momento de tomar decisiones de vida. Establece los factores que son tomados en cuenta en cada uno de éstos. En el modelo profesional se toman aspectos como ventajas y desventajas, resultado del análisis de datos objetivos. En el vocacional, aspectos como el

llamado a hacer o realizar algo con un propósito determinado, la vocación se da como una revelación o un descubrimiento individual, el llamado es hecho por alguien fuera de la persona, y el cumplimiento de la misma requiere de sacrificio, disciplina, esfuerzo, etc., y por tanto seguirse con pasión.

A pesar de que existe un número considerable de investigaciones, reportes y artículos que desde la psicología, la educación y pedagogía se producen cada año respecto a la OV, no hallé ninguna investigación que diera cuenta de ésta desde el ECP.

Siendo que me interesaba conocer el desarrollo y crecimiento que se puede intencionar con el ECP en la OV, pero no teniendo todavía claro lo que implicaba, recordé que desde el punto de vista de Erick Erikson la tarea principal de crecimiento en los adolescentes es la consolidación de su sentido de identidad. Hice pues, de éste, un tema más en la búsqueda de información, pero también ahí obtuve muy pocas referencias. Muestra de ello es que en febrero de 2003, y de acuerdo a la base de datos EBSCO, encontré cuatrocientos treinta y cuatro artículos de revistas relacionados con los temas adolescentes y orientación, pero tan solo siete que incluían el concepto de identidad. Cuando cerré la búsqueda a la población femenina los resultados se reducían únicamente a dos.

A continuación menciono en orden cronológico las investigaciones relacionadas con esta investigación, y que me sirvieron como punto de partida.

En octubre de 1993 un grupo de investigadores reporta, en un artículo titulado “Un Estudio de Caso Sobre la Orientación de Carrera y la Elección de Carrera en Mujeres Adolescentes” (O’Brien, et al., 1993: 456 - 470), la evaluación realizada a dos estudios de casos sobre la elección de carrera y la orientación que durante high school reciben las mujeres. Para ello abordan los temas de predicción de carrera, orientación, y elección así como habilidades, características, roles de género, actitudes, relaciones con la madre. Finalmente, determinan la necesidad de poner fuerte atención en la evaluación de estos factores tan complejos en la elección de carrera.

En un estudio que trata de descubrir cuáles son las barreras en la búsqueda de información de un adolescente que está eligiendo carrera, publicado en 1993 por el Journal of the American Society for Information Science, se concluye que la principal barrera o dificultad es que no entienden o comprenden que decisiones necesitan tomar acerca de su futuro (S/A., 1993: 38-49).

Techniques: Making Education & Career Connections (S/A., 1998: 8 -11) publicó un artículo en EEUU llamado “Más Mujeres Jóvenes Prevén una Carrera Exitosa”. En él, se pone de manifiesto el optimismo que la jóvenes mujeres norteamericanas mostraban respecto a sus metas profesionales y anticipaba que pronto ganarían igual o más que sus compatriotas masculinos. Las diferencias salariales en las carreras estaban siendo igualmente valoradas por hombres que por mujeres.

Con el título “El Impacto del Contexto Social en el Proceso de Formación de la Identidad en Noruegos Adolescentes Tardíos” los autores Lene Danielsen, Astrid E. Loren y Jane Kroger publicaron en el año 2000 los resultados de un estudio donde se compara el proceso de formación de identidad de adolescentes noruegos en tres contextos vocacionales distintos: estudiantes de universidad, empleados y desempleados. Entrevistaron a adolescentes entre 18 y 24 años usando Marcia's Identity Status Interview. Todos los grupos indicaron que el trabajo tenía importancia primordial en su sentido de identidad. Un análisis narrativo de la entrevista vocacional y familiar encontró tres factores generales que inciden en la transición de identidad de los diferentes grupos vocacionales: cualidades del medio ambiente vocacional, la influencia de los otros significativos y la experiencia de obstáculos (Danielsen, L., et al., 2000: 332- 361).

En una investigación sobre OV en adolescentes femeninas realizada en la universidad de Greenwich, Inglaterra y publicada en el año 2000, la autora Alison Utleay, reporta que desde 1980, cada vez las decisiones respecto a la

carrera que toman las adolescentes son más ambiciosas, y eligen carreras que tradicionalmente eran para varones (Utley, A., 2000: 7).

En el verano de 2001 las investigadoras Marie F. Shoffner y Deborah W. Newsome publicaron, en el *Journal of Secondary Gifted Education*, un artículo llamado "Desarrollo de la Identidad en Adolescentes Femeninas Dotadas: la Influencia del Desarrollo de Carrera, Edad, Rol de Vida Sobresaliente". En este estudio examinan la influencia de la búsqueda de carrera y su resultado, con el rol de vida sobresaliente, su edad cronológica y el desarrollo de la identidad en adolescentes dotadas. El resultado de estudiar cómo este grupo de factores influye en el desarrollo de la identidad, demostró la importancia de enfatizar la necesidad de aumentar los esfuerzos por incluir la exploración de carreras para todos los adolescentes, especialmente las mujeres dotadas (Shoffner, M., y Newsome, D., 2001: 201- 212).

Al continuar mi búsqueda obtuve un resultado similar al de la EBSCO, en la base de datos de la UNAM donde únicamente se reportan tres referencias ante el tema OV en adolescentes y diez en cuanto a identidad en adolescentes.

De acuerdo a esta búsqueda, Antonio Ontoria Peña, investigador español, en un artículo publicado en la *Revista de Ciencias de la Educación* aborda los temas de la OV, personalidad y adolescente, métodos de enseñanza, aportando datos estadísticos sobre los mismos (Ontoria, A., 1980: 31- 48).

Una año después (1981) este autor publica en el mismo medio otro artículo llamado "Dimensiones De Las Tendencias Vocacionales En La Adolescencia." (Ontoria, A., 1981: 41-54). Donde plantea la situación de la OV para adolescentes de Europa a través de datos estadísticos.

Por su parte, en el año de 1996 Clara González, publicó en la *Revista Mexicana de Pedagogía* un artículo llamado "La Importancia de la Orientación en la Adolescencia" donde aborda una pedagogía orientadora de las vocaciones en los adolescentes; la adolescencia según el concepto de Muss (1991) que es "crecer" o "desarrollarse hacia la madurez"; el desarrollo del

adolescente se relaciona con el contexto que determina sus actitudes y preferencias; se muestra la adolescencia en el contexto mexicano. Y concluye que la labor orientadora estará encaminada a la incorporación de la vida adolescente a la sociedad, teniendo que adaptarse y asumir nuevos roles familiares, escolares y ocupacionales (González, C., 1996: 20 - 22).

De particular atención me resultó un artículo publicado por Carmen Merino en 1993 llamado "Identidad y Plan de Vida en la Adolescencia Media y Tardía" (Merino, C., 1993: 44 -48). Toca los temas: adolescentes, características del estudiante, personalidad y características psicológicas. A partir de la revisión de investigaciones realizadas en la UNAM, sobre la problemática de los estudiantes, concluye que uno de los fenómenos poco investigado es su condición de adolescentes. Asimismo describe las características de personalidad y procesos cognoscitivos durante la infancia, adolescencia y adolescencia tardía; con apoyo de las teorías de Piaget, Douvan y Adelson, Rappaport y Erikson. Hace énfasis en la necesidad de los adolescentes de pensar en su futuro, elegir una carrera y elaborar planes para su vida adulta. Finalmente, cuestiona el papel de la universidad en el apoyo de los adolescentes.

En un artículo publicado en la Revista de Enseñanza e Investigación en Psicología, José Luis Rodríguez reseña el papel de la identidad en la adolescencia. Analiza en primer termino, el concepto de identidad y señala su proceso de estructuración. Asimismo, expone las situaciones y peligros que viven los adolescentes en la actualidad, y las causas y consecuencias de una mala integración de la identidad. Señala la presencia del trastorno de identidad en la sociedad y, finalmente, sugiere algunas alternativas que podrían emplearse en el control y prevención del problema planteado (Rodríguez, J., 1997: 183: 208).

Respecto a las investigaciones realizadas en la Maestría de Desarrollo Humano encontré que en la base de datos de la biblioteca del ITESO hay registradas diecinueve tesis, realizadas desde 1990 hasta noviembre de 2002.

En un primer borrador tuve la osadía de mencionar cada una, ahora solo menciono que los temas que han sido explorados a través de ellas son: la comunicación, la motivación, calidad de vida, práctica docente, autorrealización, necesidades y crisis, cambios a través de grupos de crecimiento, capacitación, acompañamiento en procesos de violencia marital, la relación de otras disciplinas principalmente con la Psicoterapia y la Psicología, etc., pero ninguna aborda directamente el tema de OV.

De todos esos trabajos quiero citar el de Gustavo García Siller que explora la dirección espiritual, porque en algunos casos podría incidir con la OV, pero él lo hace desde el punto de vista religioso en su tesis "Spiritual Direction as a Tool to Facilitate the Internalization of Consecrated Chastity" (García, G., 1990: 5 - 7).

Me pareció igualmente importante la tesis de Javier Palomar llamada "Relación entre el trabajo psico - corporal y el locus de control y autoconcepto". Javier verifica la influencia que la psicoterapia corporal tiene específicamente en el locus de control y el autoconcepto (Palomar, J., 1999: 1). Su trabajo me resultó de interés puesto que la responsabilidad en las propias decisiones (relacionada directamente con el locus de control) y la formación del autoconcepto son temas que yo retomo.

En el año 2000 Ma. Teresa de la Mora Melo realizó un análisis cualitativo sobre el proceso de autorrealización de profesoras de la División de Estudios Políticos y Sociales de la Universidad de Guadalajara. En esta tesis la autora aborda temas de DH como son la superación personal y la calidad de vida, así como otros temas de la educación y la Universidad de Guadalajara (Mora, M., 2000: 4-5). Este trabajo converge con el mío en cuanto a la realización femenina a través del trabajo.

Antonio Aguilera Pérez en su tesis "El Proceso de Motivación y Automotivación para el Estudio por Parte de los Estudiantes de Ingeniería del ITESO", describe cómo es ese proceso de motivación (Aguilera, A., 2001: 1),

aspecto que tomé de referencia al tratar de conocer cuáles eran los motivos de las alumnas para elegir una carrera.

También revisé las tesis hechas en relación a OV realizadas por alumnos que estudiaron alguna licenciatura en el ITESO, y encontré que sobre el tema versan doce. La primera fue hecha en 1976 y la última en el 2001. La mayoría de ellas reflejan el gran énfasis que se ha puesto en las pruebas psicológicas, ya que muchas son investigaciones sobre la validación y uso de las pruebas. Solamente una aborda el tema de los estereotipos sexuales en relación a la elección de carrera, una habla de la estructura de comunicación educativa y otra sobre la dirección espiritual.

Un suceso que considero fundamental en la realización de este trabajo fue mi encuentro con Celia Mancillas. Dentro de todos los datos que arrojaba el buscador de internet apareció la dirección de Celia y al abrir su página, quedé sorprendida de que contuviera palabras como Mérida, Universidad del Mayab, OV, DH,... me emocioné ante las coincidencias y decidí escribirle, pasaron pocos días antes de su respuesta y poco tiempo después concertamos una cita que se llevó a cabo en diciembre de 2002 en la ciudad de Mérida. En ese momento ella estaba realizando su tesis doctoral en DH y era investigadora de la Universidad Iberoamericana en la ciudad de México. En nuestra reunión me informó que, de acuerdo al banco de datos de los estudios del ECP, no se tenía cuenta de alguno que abordara el tema de la OV. Lo más relevante para mí de este encuentro fue darme cuenta de la necesidad de enriquecer mi trabajo en cuanto a metodología y sobretodo hacer de este trabajo un verdadero aporte personal.

Confieso que no ha sido fácil para mí desarrollar este capítulo, he querido reflejar en cada una de las investigaciones, tesis y bancos de datos mencionadas el estado del conocimiento que anteceden a mi investigación, al tiempo de explicitar porqué lo consideré así.

Concluyo declarando que ante la indagación anteriormente expuesta, al momento de iniciar mi investigación, no existía prácticamente ningún estudio

acerca de las aportaciones que el ECP hace a la OV por lo que me planteé la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las aportaciones que el Enfoque Centrado en la Persona proporciona a la Orientación Vocacional para las alumnas adolescentes de bachillerato?, con la cual he problematizado este trabajo.

LISTA DE ACRÓNIMOS

DH - Desarrollo Humano

ECP - Enfoque Centrado en la Persona

EDEPREM - Encuentro deportivo de preparatorias maristas

ITESO - Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente

OP - Orientación Psicopedagógica

OV - Orientación Vocacional

UNAM - Universidad Nacional Autónoma de México

CAPÍTULO I

ANTECEDENTES

Esta investigación nace con la intervención en Orientación Vocacional (OV) que realicé en el Colegio Cervantes Bachillerato. Desde el momento que diseñé el proyecto y lo llevé a cabo, quería que fuera motivo y material de mi tesis. Aunque en esos instantes tuviese muchas dudas, poseía la claridad que mi deseo era investigar y analizar lo que sucedía en mi quehacer cotidiano al orientar, en relación a lo que empezaba a aprender, practicar y vivir en la Maestría.

En este capítulo presentaré el contexto que cobijó mi intervención, es decir, hablaré del Cervantes y del Departamento Psicopedagógico. Describiré las características de la población o alumnado para quien dirigí mi proyecto; haré una reseña de cómo es que elegí la necesidad de OV, y finalmente compartiré la experiencia que obtuve como resultado de intervenir.

Antecedentes Institucionales

El Colegio Cervantes es un colegio Marista y como tal, tiene un carisma y espiritualidad muy particular.

Al haber sido alumna de una preparatoria Marista, tenía claro que la congregación de los Hermanos Maristas fue fundada por San Marcelino Champagnat en Francia, durante la Revolución de ese país, con el firme propósito de educar “buenos cristianos y virtuosos ciudadanos”.

Antes de realizar este trabajo, conocía otros datos sueltos, pero poco sabía acerca de la historia del Colegio en Guadalajara. Realicé algunas entrevistas, que yo llamo de pasillo, al personal que más tiempo tenía en la institución y fui recuperando algunos datos. Sin embargo, la mayoría de la información que presento se la debo a la Srita. Mercedes González, quien me

proporcionó un artículo del Hermano Antonio Rodríguez, donde hace una crónica de los hechos más relevantes en la vida del Colegio.

Por esos primeros días de indagación, llegó a mis manos un folleto llamado “Misión Compartida”, de acuerdo al mismo, en julio de 1899 arribaron los primeros hermanos Maristas a México (S/A., Misión Compartida, 2002: 1).

En su crónica Antonio Rodríguez, Fms., menciona que el 21 de julio de 1899 llegan a Guadalajara los Hermanos Maristas para fundar su primer colegio en México: el “Colegio de la Inmaculada Concepción”. Este hecho fue posible después de las gestiones realizadas durante casi un año, por el padre Luis G. Romo, para que alguna congregación religiosa se encargara de la educación de niños y jóvenes.

Durante sus primeros años, el Colegio cambió varias veces de domicilio, incluso pasó períodos cerrado por las distintas circunstancias políticas de la nación. Su nombre se transformó a Colegio Jalisco primero, y finalmente a Colegio Cervantes.

En enero de 1937, eran tres los colegios maristas: el Colegio Cervantes, el Cervantes Centro y el Cervantes Colonias. Todos estaban dirigidos para varones y hasta ese entonces solo atendía a niños de primaria y adolescentes de secundaria (Roríguez, A., 1998: 1-11).

Fue hasta el año de 1942 que se inauguró la sección preparatoria o bachillerato en el Cervantes Centro, siendo el Hermano Tomás Zepeda su primer director.

El Colegio funciona en el edificio actual desde 1954, en el que convivían alumnos de secundaria y bachillerato hasta 1981, cuando los alumnos de secundaria se cambian al Colegio Cervantes Bosque.

Ese año fue el primero que se aceptaron mujeres, siendo su presencia cada vez mayor, de tal suerte que hoy son prácticamente el cincuenta por ciento del alumnado.

Ahora bien, de todo lo que implica la ideología Marista, quise rescatar dos aspectos que me parece le dan sentido y sustento a mi labor en el Colegio, y por tanto a mi intervención.

Un primer punto me presenta quién es la persona con la que trabajo: el o la adolescente que pide ayuda. Y el segundo, me señala la importancia de involucrarme desde mi propio “frente de batalla”, es decir, desde el Psicopedagógico.

El alumno que pide ayuda se ve como centro de la atención del colaborador marista. De acuerdo al XX Capítulo General de la congregación, existe un especial interés por hacer partícipes a todos los miembros del personal y comunidad marista “del carisma y espiritualidad de Marcelino con los niños y jóvenes, en especial los más desatendidos” (S/A., Misión Compartida, 2002: 1).

Respecto al granito de arena que puedo aportar, este mismo artículo menciona que, “hoy los maristas atravesamos una difícil etapa de transición, que nos está exigiendo nuevas actitudes, tanto en la dimensión social y política, como en la escolar y comunitaria... no podemos contentarnos con desear los cambios, ni refugiarnos en la añoranza de tiempos mejores. Necesitamos poner manos a la obra. ¿Por qué no empezamos con nuestra tarea de cada día? ¿Por qué no buscamos nuevas formas de enseñar, de construir comunidades, de prestar el servicio que nos corresponde, para acercarnos al logro de nuestros sueños?”. (S/A., Misión Compartida, 2002: 4).

El Departamento Psicopedagógico

Mi pequeño escenario, mi frente de batalla, es el Departamento Psicopedagógico. Como tal, comenzó a funcionar en 1986 con el objetivo de dar atención psicológica a los alumnos con dificultades o problemas emocionales.

El personal encargado de ofrecer este servicio estuvo conformado básicamente por un psicólogo, el Lic. Jorge Eduardo Ayala. Sin embargo, desde

el año 2000 se integró una pedagoga, la Lic. Chantahl Loza, cuya labor complementó el servicio dado a los alumnos a través de su intervención en la detección de jóvenes con problemas académicos, y asesoría en la adquisición de hábitos de estudios que les permitieran desempeñarse mejor.

Al ingresar al Psicopedagógico y sustituir a Jorge, tuve una entrevista con él. En ella, me compartió entre otras cosas cómo se desarrollaba la OV. Lo que entendí es que básicamente la orientación consistía en coordinar la aplicación de pruebas de intereses y valores (tarea que hace la Universidad La Salle), y con los resultados llevar a cabo una entrevista personal que permitía al joven hacer la elección del módulo, que durante los dos últimos semestres cursaría.

En esos primeros días de trabajo en el Departamento, y a través del diálogo con maestros, directivos y personal administrativo, escuché que las principales preocupaciones eran: el acompañamiento a jóvenes cuyos padres se estaban separando, alumnas y alumnos con trastornos alimenticios, así como alumnos con carencias de información y habilidades que les permitan tener una expresión sana de su sexualidad. En cuanto a la OV no detecté que hubiese alguna preocupación particular.

En toda esta aventura, resultado de trabajar en el Psicopedagógico, y creo que muy sensiblemente en los dos primeros meses (fechas en las que yo estaba diseñando el proyecto de intervención), Chantahl jugó un papel fundamental.

Mirando hacia atrás, creo que lo más provechoso de los momentos de arranque fue encontrarme con ella como persona. Más allá de la estructuración del departamento, organización y demás... su apertura para escucharme y enriquecerme con su propia vivencia, fueron esenciales para que yo fuera entendiendo y construyendo mi vocación de orientadora.

Ese encuentro genuino nos llevó a plantearnos qué deseábamos hacer como Psicopedagógico y construir, desde mi vocación y la suya, las respuestas

que como Departamento queríamos ir dando a una gran demanda de necesidades.

Empezamos con tareas muy específicas y sencillas como la adquisición de un espacio propio y adecuado para el servicio psicopedagógico, la delimitación de funciones, la especificación de procedimientos, etc. Fuimos avanzando con trabajos más sutiles como la relación que queríamos construir con alumnos, maestros, directivos y por supuesto nosotras mismas.

Nos comprometimos desde inicios del ciclo escolar 2001 - 2002 a trabajar en las siguientes líneas de acción:

- Elaboración de un perfil académico y psicológico de los alumnos de primer ingreso.

- Acompañamiento personal a los alumnos con dificultades académicas y psicológicas.

- Orientación Vocacional (OV).

- Talleres que respondan a necesidades detectadas y sentidas de los jóvenes (Loza, Ch., y Gorocica, C., 2001: 1).

Antecedentes de la Población

¿Quién es ese o esa joven necesitado, necesitada de orientación?, ¿quién es ese o esa joven más necesitado, necesitada?. Potencialmente creo que pueden ser todos y cada uno de los alumnos del bachillerato.

Para cuando inicié todo este trabajo, es decir, agosto de 2001, el número de alumnos y alumnas del Colegio Cervantes era de 1250. Estaban distribuidos en nueve salones de primer semestre, nueve de tercero y ocho de quinto, cada uno de ellos con un promedio de 50 jóvenes.

Mi proyecto tenía como población objetivo los alumnos y alumnas de tercer año. Sus edades fluctuaban entre 16 y 18 años.

En el diseño, el proyecto contemplaba que fuera tanto para alumnos como alumnas, pero durante el tiempo de aplicación únicamente mujeres

solicitaron el servicio. A siete de ellas les propuse participar y todas aceptaron la condición de que las entrevistas fueran audiograbadas.

De estas alumnas, dos estaban en el módulo de Humanidades, cuatro en Económico Administrativo y una en Químico Biológico. No hubo participantes de los módulos de Físico Matemático ni de Arquitectura y Diseño. Todas estaban en sexto semestre, es decir, a muy pocos meses de graduarse. Así que al acercarse en busca de la ayuda u orientación mostraban gran inquietud.

Acudieron voluntariamente y cuando menos dos de ellas, por recomendación de alguna amiga que ya había recibido orientación el semestre anterior. Solamente en un caso el papá solicitó la orientación para su hija, aunque ella ya había concertado una cita conmigo.

Por la cantidad de alumnos y alumnas que debía entrevistar diariamente no puede atenderlas de manera inmediata ni acompañarlas en todo el proceso, tal como lo había programado.

Inferí que al estudiar en una preparatoria particular, pertenecían a un nivel socioeconómico medio - alto o alto, aunque en realidad no hice estudio socioeconómico alguno. La expectativa social, respecto a estas adolescentes, es que siguieran estudiando después del bachillerato.

Antecedentes Del Problema

¿Por qué fue en Orientación Vocacional y no en otra necesidad?

Bueno, antes de responder a esta pregunta quiero aclarar que aunque en algunas preparatorias la OV se imparte de manera general a los alumnos como una materia, este no es el caso del Colegio Cervantes.

Como comenté, ésta consistía de manera general en la aplicación de pruebas a los alumnos de cuarto semestre, que les ayudaban a elegir un módulo de especialización y posteriormente optar por una carrera.

Pronto me resultó evidente que para muchos de los jóvenes la batería de pruebas no era suficiente, entendí profundamente lo que dice Tyler “ya que la

complejidad es un asunto de actitudes y situaciones, no es fácil remediar la necesidad de orientación con sólo proporcionar información ocupacional y test de aptitud. A un muchacho de 16 años de edad podrá aplicársele un perfil de test que le indique claramente cuál es la estructura de sus capacidades; se le podrá informar de las ocupaciones que más utilizan tales habilidades y, sin embargo, será totalmente incapaz de comprender el significado de estos hechos, a causa de la red de ambiciones, esperanzas de la familia, dudas personales en que se encuentra enredado. Lo que este sujeto necesita no es una simple información; necesita orientación prudente y atinada” (Tyler, L., 1988: 20 -21).

Al finalizar el ciclo escolar 2001 -2002, no me cabía la menor duda de la relevancia de mi intervención, ya que recibimos más de ochenta solicitudes de OV por parte de los alumnos de quinto y sexto semestre, de las cuales atendimos directamente setenta y cuatro (veinticinco varones y cuarenta y nueve mujeres). Las demás las canalizamos a particulares por falta de tiempo para hacerlo personalmente.

La mayor parte de los procesos que acompañamos fueron en el semestre de agosto a diciembre de 2001 (Loza, Ch., y Gorocica, G., 2002: 1- 3), tiempo en el que yo estaba diseñando mi proyecto de intervención. El número de solicitudes hablaba por sí mismo de una fuerte necesidad en los jóvenes de contar con un espacio donde descubrieran elementos con los cuales tomar una decisión.

Como parte de mi preparación profesional recibí herramientas que me permiten hacer OV basada principalmente en el uso de pruebas y entrevistas, a través de las cuales dar información relativa a las carreras. En la labor diaria creí que esta tarea podía ser complementada con el Desarrollo Humano (DH) y el Enfoque Centrado en la Persona (ECP) de Rogers.

Ahora no tengo claro si sabía o intuía que la elección de una carrera puede representar diversas oportunidades de crecimiento. De lo que sí estoy segura es que no sabía específicamente cuáles, ni sabía si podría demostrarlo.

Fue así como empecé a delinear el proyecto, luego la intervención y finalmente la investigación que aquí presento.

La intervención

A principios del semestre enero - mayo de 2002 me sentí muy feliz por contar con un proyecto que era elogiado por maestros y compañeros de la Maestría, pero sobretodo, porque reflejaba mucho de lo que yo creía y quería hacer respecto a la gran oportunidad de encuentro que representaba mi trabajo de orientadora.

Casi, casi, como esperando el banderazo de salida en una carrera de autos, aguardé al momento en el que leí “la autorización” para iniciar. Me vivía confiada en que candidatos o candidatas no iban a faltar, puesto que la cantidad de solicitudes rebasaban las posibilidades de atención real. Creo que esto fue después un problema para el desarrollo del proyecto.

No conté con que el semestre que va de agosto a diciembre - época de planeación - es muy distinto al semestre de enero a mayo - época de aplicación - en donde tenía la tarea de entrevistar a mínimo cuatro salones y medio de cuarto semestre para que eligieran módulo, es decir aproximadamente 220 alumnos.

A pesar de ello, a siete alumnas les propuse en la primera entrevista que participaran en mi proyecto, pidiéndoles que me dejaran grabar las sesiones, a lo que accedieron.

Las sesiones eran individuales con una duración aproximada de cincuenta minutos. Como personas con necesidades diferentes también sus procesos fueron distintos, tanto en el número de entrevistas que cada una requirió, como en el tipo de ejercicios, pruebas, etc... El único elemento común era que necesitaran lo que necesitaran, mi forma de ser, estar y trabajar con ellas sería desde las actitudes básicas del ECP.

Me viví muy presionada cuando el error de planeación empezó a tener efectos en la intervención, prácticamente no pude hacer ningún registro, ni diario de campo, por falta de tiempo. Todo quedó en las grabaciones, los ejercicios que ellas hacían, en el caso de la alumna que presentó pruebas, en los test, y en algunas anotaciones que hice durante las entrevistas.

Lo que más lamenté fue la forma entrecortada en la que di el acompañamiento, es decir, empecé el proceso de orientación y luego, entre exámenes, vacaciones de Semana Santa, Edepem (Encuentro deportivo de preparatorias maristas)... pasó mucho tiempo, al grado que cuando las volvía a entrevistar ya algunas habían decidido carrera y/o universidad. No me pesó que ya hubieran decidido, no, eso era precisamente lo que ellas habían solicitado, si no que mucho de lo que yo había experimentado con otros procesos, creí que no quedaría evidenciado en las grabaciones.

Al finalizar la intervención, confirmaba el valor único de cada alumna y por tanto la necesidad de que sus procesos no fueran seguidos en serie, si no en serio. Sabía que rescatar los datos no sería tarea sencilla, pero también que en las grabaciones encontraría mucha riqueza de la que no terminaba de estar consciente.

CAPÍTULO II

MARCO REFERENCIAL

La Orientación Vocacional en el Marco de la Orientación Psicopedagógica

Uno de los primeros pasos para poder desarrollar esta investigación, fue tratar de tener claro y establecer qué estoy comprendiendo cuando uso el término Orientación Vocacional (OV). Confieso que fue todo un reto encontrar lo que quería plasmar en este apartado dada la cantidad de material que hay al respecto.

Decidí empezar por la Orientación Psicopedagógica (OP). En sí, es una tarea de los psicólogos, pedagogos, diversos profesionales y paraprofesionales, que se va dando en lo cotidiano cuando una persona pide ayuda a otra.

Partí entonces de la definición propuesta por Rafael Bisquerra y Manuel Álvarez, para quienes la OP se da en interacción con la intervención y es “un proceso de ayuda continuo a todas las personas, en todos sus aspectos, con objeto de potenciar el desarrollo humano a lo largo de toda la vida” (Bisquerra, R., et al., 1998: 9).

Me pareció muy interesante la última parte de tal definición por el hecho que señala como objetivo final potenciar, y en términos de la Maestría facilitar el desarrollo humano (DH).

Además, al revisar otros documentos consideré que un aspecto muy valioso que señala esta definición, es que la orientación debería abarcar la vida entera de las personas y estar presente de manera continua en todo el proceso educativo.

Encontré otras definiciones como la que cito en seguida y que data de 1945, donde se hace referencia a la relación de ayuda centrándose en la solución de problemas: la orientación “es ayuda individualizada y personalizada para resolver problemas personales, educativos, vocacionales, a través de la cuál se estudian y analizan los hechos, se clarifican soluciones con la ayuda de

especialistas y de los recursos comunitarios y escolares, y por medio de la entrevista. En ésta se enseña al aconsejado a tomar sus propias decisiones” (Rodríguez, L, 1987: 132).

Me quedó claro, después de consultar a varios autores, que a pesar de lo mucho o poco que las definiciones puedan decir, la orientación sigue siendo una propuesta en evolución y aún no se ha escrito la última palabra. Al enfrentarme con una cantidad muy grande de información respecto a este tema, me quedaba con la sensación de cada vez saber menos y querer decir más.

A través de los libros descubrí y redescubrí que a lo largo de la historia, varios autores han plasmado sus propuestas desde donde intervenir y abordar la orientación. A pesar de las diferencias que éstos puedan tener, todos enfatizan la necesidad de prepararse para ayudar a las personas a tomar decisiones y a comportarse en función de ellas; propiciar el aprendizaje, el perfeccionamiento de la personalidad; la comprensión de la esencia de las funciones que debe desempeñar y avanzar con la mejores garantías de éxito (Rodríguez, L., 1987: 132-133).

A partir de esas coincidencias se puede identificar las cuatro áreas básicas o conjuntos temáticos de conocimiento, de formación y de intervención, que por sus ejes o focos de atención son:

Orientación Vocacional.

Orientación para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Atención a las Necesidades Educativas Especiales, que se conoce también como atención a la diversidad.

Orientación para la prevención y el desarrollo (Bisquerra, R ., et al., 1998: 12).

¿Dónde empieza una y termina la otra?

Aunque a veces el límite entre ellas se confunda, o un área de intervención converja con otra, es factible reconocer al menos focos de principal interés o atención en cada una de éstas.

¿Cuál es entonces el eje en torno al cual gira la ayuda en OV?

La respuesta puede resultar obvia, pero aún así la menciono, es la petición de ayuda que el alumno o alumna hace para elegir carrera y ocupación.

Llegado a este punto y tratando de construir una definición útil para esta investigación sobre la OV puedo decir que es “un proceso de ayuda continuo a todas las personas, en todos sus aspectos, con objeto de potenciar el desarrollo humano a lo largo de toda la vida” (Bisquerra, R y Álvarez, M., 1998: 9) cuyo eje o foco de atención primario es la elección de una carrera o profesión.

Otro punto que consideré importante clarificar fue el significado de que la OV que yo ofrecía era desde el Enfoque Centrado en la Persona (ECP). Esto implicaba que en la orientación e intervención psicopedagógica es factible distinguir distintos modelos y en ellos, distintas categorías, desde los cuales entender el diseño, estructura y componentes esenciales de la intervención (Bisquerra R, et al., 1998: 16).

Bisquerra y Álvarez hablan de tres categorías de modelos: los básicos de intervención, los teóricos y los organizativos (Bisquerra R, et al., 1998: 16).

Dentro de los modelos de intervención existen otros tres que son clásicos:

El modelo clínico (counseling), centrado en la atención individualizada, donde la entrevista personal es la técnica característica.

El modelo de programas, que se propone anticiparse a los problemas y cuya finalidad es la prevención de los mismos y el desarrollo integral de la persona.

El modelo de consulta (donde la consulta colaborativa es el marco de referencia esencial), que se propone asesorar a mediadores para que sean ellos los que llevan a término los programas de orientación. (Sánchez, et al., 2000: 1)

¿A qué modelo obedecía mi intervención?

Al modelo clínico (counseling), puesto que desde su diseño hasta su desarrollo, la relación de ayuda persona a persona se construyó dentro de entrevistas individuales.

¿A qué clasificación pertenece el ECP?

Necesité seguir indagando y encontrar niveles más profundos de análisis para poder identificar esta característica. Y de ahí que ahora mencione que en las entrevistas de manera explícita o implícita existen tres tipos de teorías que van guiando el proceder del orientador:

Una teoría de la personalidad - que aporta las bases y estrategias a seguir respecto a lo fundamental de la dinámica de lo humano.

Una teoría del consejo - que aporta técnicas específicas y los procedimientos para el proceso.

Una teoría personal - elaborada por el propio orientador (Rodríguez, M., 1987: 134).

Respecto a las teorías de la personalidad existen diversos teóricos que han intentado dar una estructura cognoscitiva a partir de la cual entender al ser humano, su forma de actuar, sus motivaciones, etc. A pesar de la diversidad que estas pueden representar, en Psicología se reconoce que existen tres grandes paradigmas desde los cuales se aborda el fenómeno humano: psicoanálisis, conductismo y humanismo.

Ahora bien, las teorías del consejo “intentan explicar y proporcionar conocimientos de qué es lo que ocurre en la relación del consejo” (Rodríguez, M., 1987: 142).

El ECP, pertenece a las teorías del consejo como puede apreciarse en la siguiente tabla elaborada en la Universidad de Barcelona por Ma. Luisa Rodríguez (1987):

TEORIAS DEL CONSEJOA. Psicoanalíticas E. S. Bordin F. AlexanderB. Conductistas J. Dollard y N. Miller J. Krumboltz y C. Thoresen J. Wolpe F.H. Kanfer y J.S. PhillipsC. Basadas en la psicología individual A. Adler R. DreikursD. Terapia realista W. GlasserE. Perceptivo - fenomenológicas Psicoperceptivas de D. Snygg y A.W. Combs De constructos personales, de G.A. Kelly Terapia centrada en el cliente de C. Rogers Análisis Transaccional, de E. BerneF. Psicoterapia existencial, Logoterapia V.E. Frankl R. MayG. Del desarrollo J. DinkmeyerH. Racionalistas o de rasgos y factores E G. Williamson A. EllisI. De la terapia familiar V. Satir

El ECP no solamente me dio herramientas para intervenir, si no también para entender lo que sucedía en la relación con mis alumnas y alumnos.

Dado el carácter multidimensional de la orientación, además de las teorías del counseling existen otras fuentes que sustentan la base epistemológica y metodológica de la orientación como son:

Teorías del desarrollo de la carrera - que dan el fundamento teórico de la orientación profesional.

Teorías del desarrollo cognitivo y constructivismo - que sustentan principalmente la orientación en los procesos de enseñanza - aprendizaje.

Teorías del desarrollo humano - que proponen el desarrollo integral del individuo (Bisquerra, R., et al., 1998: 69).

En medio de tantos modelos y categorías, me resultó importante la afirmación que hacen B. Steffire y W. H. Grant, cuando dicen que la verdadera cuestión radica en encontrar cuál es la teoría que más se adecua al orientador y cómo la utiliza (Rodríguez, M., 1987: 142).

Antes de terminar con este apartado quise señalar los contextos en Intervención - Orientación Psicopedagógica, éstos son los distintos lugares y

espacios en donde el individuo puede recibirla: sistema escolar, medios comunitarios y organizaciones (Bisquerra, R., et al, 1998: 13).

Aunque ya lo he ido señalando, quiero puntualizar que la intervención que analizo en esta investigación:

Correspondió al área de OV ya que la finalidad primaria era que las jóvenes pudieran elegir una carrera.

Estuvo enmarcada por el modelo clínico o counseling, también entendido como “una fuente de aprendizaje cognitivo - emocional, orientado hacia la autorrealización y la valoración positiva del ser” (Ministerio de Educación y Cultura, Argentina).

Se sustentó en el paradigma humanista de la Psicología y en la teorías perceptivo fenomenológica de Rogers, al tener como base el ECP, pero reconociendo también otras propuestas que son guía de facilitación en la Maestría de Desarrollo Humano como la Psicoterapia Existencial, Psicoterapia Gestalt, etc.

Se desarrolló en el contexto educativo o escolar.

La Orientación Vocacional en el Tiempo

A pesar de lo árido que me resulta tocar el tema de la historia de la orientación, es algo que me ayudó a comprender el papel central que hoy juega la misma.

Me topé con un primer material que me inquietó, su contenido planteaba que durante mucho tiempo la profesión, trabajo y muchas otras circunstancias de la vida dependían principalmente de la familia en la que se nacía. A medida que la sociedad fue creciendo en complejidad y diversidad, tanto la carrera como la profesión empezaron a representar una serie de decisiones y elecciones que el adolescente debe tomar (Casares, D., y Sileceo, A., 2001: 40).

Cada vez que la sociedad se hace más compleja y el mundo ocupacional se diversifica, se hace evidente que una persona que desea tomar una decisión inteligente no se enfrenta a una tarea fácil. No sólo por el hecho en sí de decidir, si no por lo que desde hace varios años diferentes personas de distintas profesiones, razas, naciones, credos y realidades, van urgiéndonos como humanidad, que es enfrentar cada vez con más elementos la realidad del cambio.

Este material que menciono corresponde a Casares y Siliceo, quienes en su libro *Planeación de Vida y Carrera* afirman: “el reto del cambio le ha exigido al hombre actual dar respuestas inmediatas y continuas, especialmente en lo que se refiere a su postura ante la vida y el trabajo”(Casares, D., y Siliceo, A., 2001: 14).

En lo cotidiano me encontré que es en medio de este mundo de cambios cada vez más vertiginosos que los y las adolescentes se enfrentan a la decisión de qué carrera elegir. Muchas veces paralizándose por la idea de que esta es una decisión definitiva, sin marcha atrás y de la que depende cabalmente su realización en la vida.

Si en nuestros días esto es así, quise saber cómo era antes, por eso es que hice la siguiente reseña histórica.

A partir del siglo XX en Estados Unidos de Norteamérica se empiezan a desarrollar formalmente los enfoques teóricos y prácticos que sustentan la labor orientadora, sin embargo, cabe reconocer que “la acción de orientar es un hecho natural que ha estado siempre presente en todas las culturas y ha sido necesaria a lo largo de la historia para informar a las personas o ayudarlas a desarrollarse e integrarse social y profesionalmente” (Bisquerra., et al., 1998: 23).

La OV desde sus inicios ha pretendido dar herramientas para que la elección del joven sea la mejor posible. Hay evidencias muy antiguas, cuando menos desde los griegos, que uno de los pilares para lograrlo era la ampliación del conocimiento de sí mismo. Todavía es vigente Sócrates cuando desde su

pensamiento filosófico defiende el conocimiento de uno mismo como uno de los objetivos prioritarios de la orientación; Platón por su parte habla de la necesidad de conocer las aptitudes de un individuo para su mejor ajuste y adecuación social; y Aristóteles propone el desarrollo de la racionalidad para poder realizar una actividad que vaya de acuerdo con los intereses de las personas (Bisquerra, R., et al, 1998: 23).

Al surgir como actividad organizada fueron cruciales las aportaciones de Parsons, Davis y Kelly. Es precisamente Parsons (1854 - 1908) quien utiliza por primera vez el término Orientación Vocacional. Su propuesta metodológica se basa en el conocimiento del sujeto y del mundo laboral para ajustar a la persona a la tarea más apropiada (Bisquerra, R., et al., 1998: 25 - 30).

Desde ese momento y hasta la fecha, la orientación no ha dejado de evolucionar, siendo característicos de los años noventa y principios del nuevo siglo los principios de prevención y desarrollo, dando cabida a programas con el propósito de potenciar el desarrollo autónomo a lo largo de la vida; donde se aprecia especial interés y preocupación por aspectos como el autoconocimiento, planificación de la carrera vital, toma de decisiones, educación para la salud, habilidades para la vida, habilidades sociales, ... etc (Bisquerra, R., et al., 1998: 25 - 30).

La aportación de Carl Rogers fue el énfasis en lo personal y la necesidad de ser congruente, aceptar, respetar incondicionalmente y comprender de forma empática al otro. Ya desde los años cuarenta establecía que metodológicamente se debía pasar de un diagnóstico basado en la utilización de tests a la aplicación de la entrevista como técnica favorecedora de las relaciones personales y de un mejor conocimiento del individuo (Bisquerra, R., et al., 1998: 25 - 30).

Entrarle a este concepto en lo particular ha sido una de las grandes riquezas de hacer este trabajo. A medida que fui desarrollándolo he tenido la oportunidad de cuestionarme e ir construyendo mi propio concepto de vocación.

Como sucede con casi todas las ideas y constructos, no existe acuerdo respecto al concepto de vocación, para algunos es un llamado y para otros es un camino que se construye cada día. Durante mucho tiempo creí en la primera opción, pero conforme pasaba el tiempo me fui convenciendo de la segunda, hasta llegar a un punto que creo que es una combinación de ambas cosas.

Uno de los primeros autores que me hizo reflexionar al respecto fue Vidales (1992: 21) en Nuevas Prácticas De Orientación Vocacional donde propone la siguiente definición:

“No se puede pensar que la vocación sea un llamado del exterior que proviene de fuerzas extrañas que nos obliguen a seguir un destino trazado de antemano. De hecho, cada persona, al nacer, trae potencialidades especiales que ha heredado de sus padres a través de los genes; pero, además debe tenerse en cuenta la influencia del ambiente. Es deber de cada uno descubrir en sí mismo sus potencialidades de orden físico, intelectual o caracterológico, ayudado por el consejo y la dirección que presta el orientador vocacional”

No me fue suficiente esta concepción y seguí indagando. Creo que de todas las formas de entender la vocación, la que más me resonó fue aquella que implica descubrir nuestra misión en la vida, implica hacer elecciones y quizá la más evidente es la elección de carrera, y puede entenderse como “un camino personal donde los conocimientos, las herramientas técnicas y científicas y las estrategias de trabajo son instrumentos en la formación del propio camino personal”(Casares D., y Siliceo, A., 2001: 45).

La invitación desde el Desarrollo Humano (DH), y quizá desde la vida misma, es a darse cuenta que la propia carrera no implica tomar una decisión y compromiso de por vida; si no una actitud de apertura y creatividad al propio camino existencial y de cambio hacia la propia autorrealización, así como una

actitud de continua capacitación y aprendizaje que parte de las primeras herramientas y conocimientos universitarios o técnicos, y los trasciende (Casares, D., y Siliceo, A.,o., 2001: 46).

Creo que Elisabeth Kübler - Ross sintetiza esto en la portada de su libro La Rueda de la Vida: “Es muy importante que hagáis lo que de verdad importe... solo así podréis bendecir a la vida cuando la muerte esté cerca” (Kübler - Ross, E., 1997).

Insisto en que optar por una carrera o estudios profesionales no es sinónimo de vocación, si no es uno de los pasos que se emprenden y dan dirección a esta construcción del propio camino. Por fuerte que parezca me fascinó concebir que elegir carrera o profesión representa una decisión de suma importancia porque se pega fuertemente a la libertad “tanto para configurarse (ser responsable) a uno mismo y a su mundo, como para ser consciente de la propia responsabilidad, se necesita un conocimiento de sí mismo aterradoramente profundo. Nada tiene significación si no es por la propia creación” (Yalom, I., 1984: 269).

Cuando leí que “durante toda la vida se nos ofrecen pistas que nos recuerdan la dirección que debemos seguir. Si no prestamos atención, tomamos malas decisiones y acabamos con una vida desgraciada. Si ponemos atención aprendemos las lecciones y llevamos una vida plena y feliz, que incluye una buena muerte” (Kübler - Ross, E., 1997: 23) terminé de comprender que hacer una elección vocacional exige de la persona gran congruencia, es decir optar dándose cuenta de su experiencia total y en contacto consigo mismo (Brazier, D., 1997: 26-28).

La motivación es un tema sumamente amplio y sumamente relacionado con la construcción de la vocación. No pretendo agotarlo, pero creo importante mencionar algo al respecto y es que “la tendencia actualizante de Rogers (1988) y Maslow (1981) y la búsqueda de sentido de Frankl (1979) son la base del estudio de la motivación de la conducta del ser humano en el movimiento humanístico existencial” (Aguilera, A., 2001: 28).

Me pareció que la siguiente cita clarifica la relación entre motivación - realización - vocación: “desde la perspectiva humanista, González (1987:41) dice que el ser humano nace con un enorme potencial a desarrollar, con una tendencia que lo mueve hacia la vida, el bienestar, el desarrollo y la promoción personal y comunitaria... Es libre y responsable de su existencia. Admite la influencia recíproca del medio ambiente y la persona, la cual tiene la capacidad de elegir entre varias alternativas y decidir su proyecto de vida” (Aguilera, A., 2001: 29).

Ser Adolescente

Creí importante detenerme en la persona de el y la adolescente desde lo que los autores han dicho, para luego comprender su mundo subjetivo.

Para empezar un alumno o alumna que cursa el bachillerato está en la etapa evolutiva conocida como adolescencia, la cual se caracteriza por diversos cambios de orden físico, psicológico, social, etc., y que transcurre de los 11 a los 20 años aproximadamente en la cultura occidental, “pero ni el comienzo ni el fin están marcados con claridad” (Papalia, D., et al., 2001: 409).

Desde el punto de vista sociológico es en esta etapa donde el individuo camina de la dependencia a la independencia, siendo la elección de carrera uno de los pasos más significativos a los que se enfrenta. Es un período de transición antes de llegar a ser adulto lo cual implica valerse por sí mismo, elegir carrera, contraer matrimonio, establecer una relación importante, o empezar una familia (Papalia, D., et al., 2001: 409).

Cuando quise definirla me encontré que “adolecere” es el verbo latino del cual proviene la palabra adolescencia, que significa crecer o llegar a la madurez (Golinko, 1984 al ser citado por Rice, P., 1997: 326).

Tener claro todo eso no me fue suficiente para entender qué pasaba cuando en mi trato diario con los adolescentes y mis recuerdos, veía que el camino hacia la independencia por lo general suele representar vivencias muy

intensas, a veces caracterizadas por el conflicto con los adultos, pero principalmente con ellos mismos. Recurrí entonces a Erick Erickson, quien desde 1960, afirmaba que: “en la sociedad tecnológica altamente especializada de las culturas occidentales, el período de la adolescencia es bastante largo, debido a que los preparativos para alcanzar la categoría de adultos independientes son mayores que en las sociedades más sencillas. El resultado es que el joven se encuentra atrapado en un problema de identidad: aún es un niño en algunos aspectos, aunque con necesidades de adulto; aún es dependiente, aunque se espera que se comporte con independencia; ya que es sexualmente maduro, pero incapaz de satisfacer sus necesidades sexuales, por lo que el adolescente no sabe en realidad quién es” (Erikson, E., citado por Dicaprio, N., 1989: 189).

Erikson afirmaba que la principal tarea psicosocial del adolescente es el logro de la identidad, es decir, responderse a sí mismo quién es y cómo es. Lo complejo de la identidad es que tiene muchos componentes: características sexuales, sociales, físicas, psicológicas, morales, ideológicas y vocacionales que forman al yo en su totalidad, pero su logro es gradual y se forma en la relación con los demás (Price, P., 1997: 329).

Ser Mujer

No puedo dejar de lado la realidad de la elección vocacional desde la perspectiva de género, dado que las entrevistas que analizo fueron hechas a siete alumnas y en todas ellas hay muestras que desde su ser mujer se hace muy particular esta decisión.

A medida que el papel de la mujer en el ámbito laboral y familiar va cambiando, su sentido de identidad también se ve afectado, las respuestas a las preguntas de quién se es y quién se quiere ser, se ven modificadas con el cambio de papeles que la sociedad va permitiendo y/o exigiendo al género femenino.

El hecho de que la identidad de la mujer, y dicho sea de paso de cualquier persona, se vea afectada por la dinámica social, tiene que ver con que ésta se forma en el tejido de las relaciones. Ana María Navarro Ferrer afirma que “la mujer tiene una identidad personal, con un valor y dignidad propias, pero para entenderla hay que insertarla en un contexto de relaciones” (Navarro, A., 1982: 155). Los cambios socioculturales han abierto a las mujeres las puertas de la actividad humana sin discriminación, a la vez que han cambiado algunos contenidos del rol tradicional, es decir el familiar (Navarro, A., 1982: 156).

La situación de las mujeres en México también ha ido evolucionando, dice Díaz Guerrero que desde los años setentas hay evidencias de que las mexicanas se sienten menos supeditadas a la autoridad o superioridad del hombre; asimismo explica que conciben cambios en su papel social, especialmente en lo que se refiere a ser dócil, de querer ser como su madre, y de que su lugar esté exclusivamente en el hogar, etc.; cada una de estas premisas paulatinamente es menor entre la población femenina que estudia en nuestro país. Concluye diciendo que: “la mujer quiere independizarse más, tener oportunidades de trabajo externas, buscar oportunidades profesionales, en general, ser menos dócil respecto al varón” (Díaz - Guerrero, R., 1991: 272).

Este mismo investigador habla de que “la tendencia en relación con los padres es a disminuir su nivel de obediencia ciega, si bien, su respeto hacia ellos se mantiene”.(Díaz - Guerrero, R., 1991: 272).

Las adolescentes del Cervantes todavía pueden considerarse un grupo privilegiado de mujeres en la sociedad mexicana, puesto que para la mayoría de la población femenina en nuestro país el acceso a la formación y educación profesional ha sido prácticamente negado, “hay poca duda de que la mujer mexicana ha recibido de las premisas socioculturales de su sociedad un duro papel... el área donde más se ha afectado a la mujer mexicana es en su desarrollo cognoscitivo e intelectual. Estamos convencidos que ésta es el área en la cual habrá que hacer las modificaciones necesarias, a fin de permitirle a la

mujer mexicana el desarrollo completo de su potencial intelectual” (Díaz - Guerrero, R., 1991: 273).

En países industrializados y donde la configuración sociocultural es diferente, hay evidencias que la elección vocacional de las adolescentes se va homogenizando con los varones en cuanto a expectativas se refiere. Por ejemplo, en Estados Unidos de Norteamérica, país cuya influencia día a día se hace más patente en el nuestro, las mujeres muestran optimismo frente a sus metas profesionales y anticipan que pronto ganarán igual o más que sus compatriotas masculinos (S/A., 1998: 8 -11). En Inglaterra, Alison Utley, reporta que desde 1980, cada vez las decisiones respecto a la carrera que toman las adolescentes son más ambiciosas y eligen carreras que tradicionalmente eran para varones (Utley, A., 2000: 7).

De acuerdo a Elena Millan Game (Millan Game, E., 1998: 132 -133, al ser citada por Lipovetsky, G., 1999: 204) “las mujeres expresan mucho más que antaño deseos de desarrollo personal en su actividad remunerada. En nuestros días, el interés laboral, al igual que la iniciativa y la responsabilidad profesional, son expectativas prioritarias de las mujeres activas”.

Esta nueva realidad representa también nuevos retos a las mujeres, puesto que “con diferencia sólo de grados, todas las mujeres que participan fuera del hogar en la creación de su sociedad, enfrentan el dilema. Además de la culpa, deben soportar frecuentes rechazos amorosos o afectivos debido a la falta de feminidad que implica ante muchos ojos masculinos, la autosuficiencia económica y una inteligencia bien desarrollada” (Espinosa, A., 1985: 58).

La importancia del trabajo o profesión en la identidad y desarrollo de la mujer cada vez es mayor: “el trabajo femenino ya no se contempla como un mal menor, si no como una exigencia individual e identitaria, una condición para realizarse en la existencia, un medio de autoafirmación” (Lipovetsky, G., 1999: 204).

“En todas las sociedades conocidas, el cuidado de los niños y las actividades domésticas competen invariablemente a las mujeres” (Lipovetsky,

G., 1999: 190) esto le ha dado un matiz muy particular al trabajo femenino, puesto que a pesar de todo lo anterior pareciera que la construcción del terreno profesional sigue poniendo en jaque la maternidad, y la maternidad a su vez el éxito profesional.

Este conflicto entre el papel de la mujer en la familia y su trabajo remunerado, se puede ver desde la cultura de cada época, por ejemplo en el siglo XIX, nace una cultura que coloca en un pedestal las tareas femeninas en otro tiempo relegadas a la sombra y se idealiza a la esposa - madre - ama de casa que dedica su vida a los hijos y su familia (Lipovetsky, G., 1999: 191). Tiempo después, el ideal de buena esposa y madre se modifica de una retórica sacrificial para absorber como nuevas normas el individualismo del bienestar y la seducción. Esto implica que la mujer ideal sabrá hacer buenas decisiones de compra, economizar el tiempo y esfuerzo, promoverá el adecuado desarrollo de sus hijos mediante los productos de consumo, y la seducción será un nuevo imperativo de la esposa - madre moderna (Lipovetsky, G., 1999: 194).

A pesar de todos los cambios sociales, políticos, económicos y culturales que la integración de las mujeres al trabajo remunerado ha traído consigo, en nuestro país el valor de la maternidad sigue siendo altamente exaltado. De acuerdo a Carlos Weiti el 92% de las mujeres mexicanas considera que su rol más importante es el de ser madre (Weiti, C., 2003 s/p al ser citado por Scherer, M., 2003: 1). Además de las satisfacciones o recompensas intrínsecas a esta función biológica, para muchas mexicanas este pareciera ser el único medio para lograr el reconocimiento social (Scherer, M., 2003: 1).

El Desarrollo Humano

Cuando la gente me pregunta ¿qué es el Desarrollo Humano (DH)?, me encuentro a veces en el dilema de cómo explicarlo, puesto que creo que es una vivencia difícil de encerrar en ideas y palabras.

Reconozco que al revisar lo que otros comprenden, me sigue resultando ambigua cualquier explicación, quizá por la amplitud de lo que se quiere encerrar en dos palabras.

Una primera manera de entenderlo es desde el punto de vista evolutivo, es decir aquella postura que implica un proceso ligado a los distintos procesos de maduración que contemplan todas o algunas de las dimensiones del ser humano. Por tanto, de acuerdo al área de la que se esté hablando se puede concebir un desarrollo “biológico, social, cognitivo, moral, afectivo e interpersonal propio de la vida humana” (Bisquerra, R., et al., 1998: 537).

Bajo esta concepción se habla del desarrollo en términos de etapas, períodos, estadios, etc., y se pueden encontrar modelos evolutivos de desarrollo como los de:

Erikson quien identifica ocho etapas de desarrollo en la vida del hombre (y la mujer);

Kohlberg y Piaget que dividen el desarrollo moral en tres tipos diferenciados de contenidos;

W. Perry quien estudió los procesos cognitivos y a partir de ahí pudo formular una teoría sobre el desarrollo ético;

Loevinger al identificar en el desarrollo del EGO, un mapa de estadios de crecimiento interpersonal, cognitivo y moral;

Selman, quien ha analizado el desarrollo de la comprensión interpersonal a partir del cual propone un modelo de toma de conciencia de la perspectiva social (Bisquerra, R., et al., 1998: 537 - 543).

Pero la propuesta del ITESO va más allá que la simple consecución de etapas sucesivas en el tiempo que dura una vida. Lo que busca la Maestría de DH es la “entrega de la persona al servicio de los demás, impulsa la reflexión que lleva al compromiso y a la acción, partiendo de la transformación para llegar a asumir la verdadera responsabilidad” (Rentería, L., 1999: 4.).

Para el ITESO y la Universidad Iberoamericana, la propuesta antropológica de DH “implica una filosofía del hombre, de la sociedad y de las

relaciones interpersonales, una disciplina académica enraizada en la experiencia y en la investigación y una praxis profesional orientada a la facilitación y promoción del crecimiento humano, individual y colectivo que considera a la persona en todas sus dimensiones”(Lafarga, J., 1992: 5).

De acuerdo a Juan Lafarga el DH es “una filosofía que emerge de la misma experiencia” cuando se crean las condiciones ambientales e internas necesarias y suficientes es cuando los individuos, ya sea solos o como grupo, se orientan hacia la vivencia y la práctica de los valores personales, sociales y trascendentes. Esta disciplina o campo de estudio que surge a partir de la filosofía humanista del siglo XX, tiene sus raíces en el humanismo occidental grecolatino y algunos aportes de la filosofía oriental. Afirma que es una praxis profesional que emana directamente de la práctica clínica y educativa de los psicólogos humanistas con el enfoque centrado en la persona, que pone énfasis en el respeto a la autodeterminación de cada individuo, de cada grupo y de la sociedad en general (Lafarga, J., 1992: 5).

Para que se de la relación de crecimiento “basta con que una persona pueda darse a sí misma la libertad de optar y esté dispuesta a crear las condiciones para que la otra persona use su libertad” (Lafarga, J., 1992: 5).

Para poder optar libremente y trabajar en la construcción del camino personal o vocación, se considera condición esencial el conocimiento de uno mismo, de ahí que el valor que se le da a este factor es sumamente alto, abarcando áreas tan diversas como son las motivaciones, los intereses, las habilidades, las cualidades personales, la propia historia y contexto... etc. El humanismo ha propuesto el autoconocimiento, la meditación, la vida emocional trascendente y la integración mente - cuerpo... como caminos para facilitar el DH (Casares, D., y Siliceo, A., 2001: 17).

En este sentido la OV propuesta en el proyecto que dio origen a esta investigación pretendía acompañar a la alumna en su proceso para que fuera encontrando sus propias respuestas y fuera asumiendo su propia

responsabilidad en la construcción de su vida profesional. De tal suerte que pudiera ejercer su propia libertad.

Otras perspectivas también consideran al factor de la responsabilidad como característico y central de DH, un ejemplo de ello se puede contemplar en la teoría del Aprendizaje Social de Julian B. Rotter (Rotter, J., al ser citado por Díaz - Guerrero, R., 1991: 311).. Este investigador expone que el principal indicador de DH es la capacidad de verse a uno mismo como arquitecto del propio destino, relacionada con el locus de control interno.

Al hablar de DH en la OV, no puedo dejar de lado que la adolescente toma decisiones siendo parte de un ambiente que seguramente ejerce en ella presiones de distintos tipos, al respecto dice Rogelio Díaz - Guerrero: “la dialéctica cultura - contracultura es fundamental para comprender el desarrollo humano y la evolución de los sistemas sociales” (Díaz - Guerrero, R., 1991: 311).

El Modelo de Desarrollo de Carl Rogers

A lo largo de mi camino por la vida me he topado en diversas ocasiones, metafóricamente hablando, con Carl Rogers (1902 - 1987). Empezando por la carrera de Psicología, siguiendo con las clases que impartí, y concluyendo con los últimos tres años en la Maestría, ha sido casi, casi un encuentro cotidiano.

Cuando escribía estas líneas trataba de acordarme cómo fue que mi proyecto se llamó Orientación Vocacional Centrada en el Alumno, supongo que al darle ese nombre no sabía plenamente lo que implicaba. Lo que sí tenía claro era que quería integrar intencionalmente a mi forma de orientar las actitudes básicas que Rogers plantea y que iba recibiendo en la Maestría.

Para él, la persona “tiene la tendencia innata a actualizar las potencialidades de su organismo” (Rogers, C., 1985: 63), es decir la tendencia de desarrollo es parte de la naturaleza humana desde el primer momento de vida. Con esta convicción, Carl Rogers afirmaba “toda persona tiene poderosas

fuerzas constructivas en su personalidad que necesitan se les permita operar” (Dicaprio, N., 1989: 324).

Para Rogers, el proceso de desarrollo quiere decir: “espontaneidad, vida creativa, flexibilidad y una orientación dinámica y cambiante hacia la vida. Es lo opuesto a ajustarse mediante la obtención de una manera estática y adecuada de tratar con nuestras necesidades y presiones, de lograr un estado de funcionamiento adecuado... las personas que están profundamente conscientes de que una seguridad en la vida es el cambio, que siempre están en proceso, siempre cambiando. Dan la bienvenida a la forma de ser tomando riesgos y están ávidos de enfrentarse al cambio” (Rogers, C., 1980, al ser citado por Dicaprio, N., 1989: 337).

En su libro *Terapia, Personalidad y Relaciones interpersonales*, establece la forma en como entendía la personalidad que funciona plenamente “es una personalidad en constante estado de flujo, una personalidad que se modifica continuamente, cuyas conductas específicas no pueden predecirse. La única predicción que podría hacerse acerca de su conducta, es que manifestará en toda ocasión un grado de adaptación creativa perfecta y que ese individuo entrará en un proceso continuo de actualización” (Rogers, C., 1985: 83).

Para Rogers, la persona no puede tomar riesgos o decidirse porque no ha aprendido a conocerse a sí misma, y afirmó que: “los individuos que se enfrentan a una decisión se dan cuenta que no pueden tomarla porque en realidad no se conocen a sí mismos y, por tanto, no saben lo que quieren... escucharse a sí mismos es una forma en la que todos podemos descubrir nuestro yo real” (Moustakas, 1972; Gendin, 1978; Masters y Houston, 1978., al ser citados por Dicaprio, N., 1989, p: 338- 339).

Condiciones Necesarias

Carl Rogers definió tres condiciones necesarias y básicas para facilitar el cambio y crecimiento en las personas, así se refirió a ellas en una conferencia dictada en Madrid, España en 1978.

Esas condiciones operan en cualquier situación en que el desarrollo de la persona sea un objetivo.

La primera está relacionada con la autenticidad, verdad o congruencia. Cuando el terapeuta es más él mismo o ella misma en el trato, no poniendo ninguna barrera profesional o máscara personal, tanto mayor es la probabilidad de que el sujeto cambie y crezca de un modo constructivo.

La segunda actitud es la aceptación, el respeto, la apreciación y estima incondicional positiva. Esto significa que, cuando el terapeuta está viviendo una actitud positiva y de aceptación para lo que el cliente es en ese momento, el movimiento terapéutico o cambio es más probable. Es una disposición positiva respecto al cliente, sea cual sea el sentimiento que se da en ese momento (confusión, antipatía, temor, enfado...). Es una atención no posesiva. El terapeuta aprecia al cliente de una manera total más que condicional.

El tercer aspecto facilitador de esta relación es la comprensión empática. Significa que el terapeuta siente exactamente los sentimientos y las intenciones personales que están siendo experimentados por el cliente, al que comunica esta comprensión.”

Por tanto cuando me refiero a la OV desde el ECP, estoy entendiendo que lo característico de la misma es la presencia de las actitudes anteriores y no la falta de directividad, tal como aclara Rogers al hablar de psicoterapia “lo importante en esta psicoterapia, no es la ausencia de directivas, si no la presencia, en el terapeuta, de ciertas actitudes respecto al cliente y una cierta concepción de las relaciones humanas” (Kinet, G.M., y Rogers, C., 1967: 11).

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

Me corresponde en este capítulo presentar la metodología que guió la investigación y me permitió, con el tipo de intervención realizada y los datos recabados, dar respuestas a la pregunta: ¿Cuáles son las aportaciones que el Enfoque Centrado en la Persona proporciona a la Orientación Vocacional para alumnas adolescentes de bachillerato?.

El estudio que realicé es una investigación de corte cualitativo donde utilicé la metodología del estudio de caso propuesta por Robert Stake, entendida como “el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (Stake, R., 1995: 11).

Para Stake el estudio de casos podría definirse como “el estudio de un sistema acotado” (Stake, R., 1998 citado por Sancho, J.M., et al., 1998: 78). La clave de esta definición, es la idea de que se está estudiando la unidad o totalidad de un sistema en el que se ha establecido algún tipo de límites, para poder abordarlo en su complejidad.

La finalidad principal de los estudios de caso es “investigar en profundidad y analizar intensamente los múltiples fenómenos que constituyen el ciclo vital de una unidad” (Cohen y Manion, 1980 al ser citados por Sancho, J.M., 1998: 78).

Por su parte “MaCDonald y Walker (1977) definen el estudio de casos como el estudio de un ejemplo en acción” (MaCDonald y Walker, 1977, al ser citados por Sancho, J.M., 1998: 78) De acuerdo a lo anterior el caso que yo analizo en este estudio es la experiencia vivida por siete adolescentes femeninas en proceso de Orientación Vocacional (OV) que se aborda desde el Enfoque Centrado en la Persona (ECP).

Stake establece que los estudios de caso pueden ser de carácter intrínseco o instrumental. El primero implica que el interés sea el caso en sí

mismo, es decir que se desee aprender sobre ese caso en particular, y entonces se evalúa o analiza el caso. El estudio instrumental se da cuando el caso es un mero instrumento para conseguir la comprensión de algo diferente a ese caso en concreto, es decir cuando se requiere una comprensión más general. (Satke, R., 1995: 16 y 17).

Esta investigación fue un estudio instrumental, dado que para alcanzar el objetivo de describir cuáles eran las aportaciones del ECP para la OV, analicé las entrevistas realizadas a siete alumnas. Sus procesos o casos fueron el instrumento o vehículo que me llevó al conocimiento de las aportaciones que la OV recibe cuando es abordada desde el ECP.

Quiero aclarar que cuando hablo de aportaciones no me estoy refiriendo a técnicas, actitudes o habilidades, éstas ya las ha establecido Rogers y otros autores han abundado en ellas. Al elaborar esta investigación y hablar de aportaciones, entendí las experiencias particulares de crecimiento que las alumnas viven, los aprendizajes que reconocen cuando reciben OV desde el ECP y las características que se desprenden de acompañar procesos de elección vocacional desde las actitudes Rogerianas.

Por ser todas mujeres hice un trabajo de análisis adicional que me permitió contemplar cuáles fueron los problemas por los que no podían hacer una elección de carrera, cuáles fueron las razones que desde su ser mujeres las impulsaron o movieron a optar por una carrera, y las expectativas que tenían respecto a su porvenir.

El origen de mis datos y material de análisis

Ahora bien, como he mencionado en capítulos anteriores, esta investigación partió de un proyecto de intervención llamado Orientación Vocacional Centrado en el Alumno, que diseñé y apliqué en el semestre enero - mayo de 2002.

La mayoría de los datos que analicé los obtuve de las grabaciones de las sesiones de entrevista que tuve con las alumnas participantes. En total tuve más de veinte horas de grabación, aunque no fue necesario usar todas.

Complementaria a la información audiograbada conté con copia de los trabajos que realizaron, como dibujos, redacción de sueños, resultados de las pruebas, etc., así como copia de los formatos llenados durante las entrevistas iniciales (ver anexo 2), lo me permitió recuperar datos que no estaban claros en la grabación y sacar algunas conclusiones que trascienden a los diálogos. También conté con el reporte que elaboré al terminar el segundo taller de Teoría y Práctica de la Relación Facilitadora (ver anexo 3). Todos estos materiales, junto con un cuestionario que apliqué en mayo de 2003 a 10 alumnas que recibieron OV desde el ECP (ver anexo 4), me permitieron confrontar la información y hacer la triangulación que complementó el trabajo de análisis y me ayudó para concluir la interpretación de los resultados.

De acuerdo a Robert Stake, los resultados que obtuve no deben ser generalizados a todas las formas de OV, ni a todas las adolescentes de bachillerato, ya que de acuerdo a lo que dice “el cometido real del estudio de casos es la particularización y no la generalización. Se toma un caso particular y se llega a conocerlo bien...” en este sentido las generalizaciones que a partir del análisis realizo son únicamente aplicables para este caso concreto que fue la OV abordada desde ECP.

Las entrevistas

El número de entrevistas por alumna dependió de las necesidades y características del proceso de cada una de ellas, de tal suerte que hubo una alumna que solamente asistió a una entrevista, y las demás asistieron de tres a cinco veces.

De acuerdo con José Alonso “la entrevista es una técnica insustituible y del todo necesaria para el conocimiento de una persona” (Alonso, J., 2000:

131). La relación que se establece es directa, y aporta un tipo de conocimiento que ninguna otra técnica puede ofrecer. “En la entrevista se da una interacción verbal y no verbal, reveladora y comprobadora no sólo de lo que la persona dice, hace o manifiesta, si no de lo que realmente es o puede ser” (Alonso, J., 2000: 131).

Me clarificó considerar la entrevista como “un proceso de comunicación, porque se basa en una relación interpersonal entre dos o más personas, programada y con una finalidad de facilitación del crecimiento personal en la persona entrevistada” (Bisquerra, R., et al, 1998: 73).

De acuerdo a lo que planteé en el proyecto rector de la investigación, cada entrevista tenía un objetivo previsto, y no eran estructuradas de antemano, solamente la entrevista inicial contaba con una guía, pero que dependiendo de las necesidades e inquietudes de cada alumna consideraba su utilización.

Las entrevistas que realicé se conocen como entrevistas de consejo y se caracterizan por tener como objetivo procurar una ayuda o un consejo psicológico que el sujeto puede aceptar o rechazar. Las necesidades e intereses del sujeto dominan la entrevista (Nahum, Ch., s/a, 51 -52).

En cuanto al análisis de los datos, mi interés se centró en los momentos iniciales y finales del proceso. Para ello transcribí y analicé ocho sesiones, escogiendo principalmente las de inicio y cierre de la OV y la única entrevista realizada a la alumna siete.

El cuestionario

El cuestionario es un instrumento que “se utiliza de modo preferente en el desarrollo de una investigación en el campo de las ciencias sociales: es una técnica ampliamente aplicada en la investigación de carácter cualitativa” (Osorio, R., 1996: 1).

Elegí el cuestionario por ser “un medio útil y eficaz para recoger información en un tiempo breve” consiste en un grupo de preguntas respecto a

una o más variables en donde el sujeto que da información escrita de sí mismo o de temas planteados (Osorio, R., 1996:1 - 2).

El cuestionario estuvo formado por preguntas abiertas y se caracterizó por estar compuesto por interrogantes que no delimitan de antemano las alternativas de respuesta. Las preguntas abiertas solicitan una respuesta libre, que es redactada por el propio sujeto, proporciona mayor profundidad, aunque sea difícil su tabulación, resumen e interpretación (Osorio, R., 1996: 3).

El análisis y la interpretación de los resultados

Como todo estudio de corte cualitativo, parte esencial de este trabajo fue la interpretación fundamentada que a partir de los datos llegué a realizar, y que de acuerdo a Fred Erikson ésta es “la característica más distintiva de la investigación cualitativa” (Erikson, F., al ser citado por Stake, R., 1995: 20). Las interpretaciones o asertos que realicé son formas de comprender los datos, resultado de “una mezcla de la experiencia personal, estudio y asertos de otros investigadores” (Stake, R., 1995: 23).

Una vez que transcribí las entrevistas me remití a mi pregunta general, que en ese momento no era exactamente igual, pero tenía el mismo sentido. Como entre tantos datos era fácil perderme, y para poder darle una estructura conceptual a las interpretaciones, me formulé una serie de preguntas adicionales a la cuestión central. Éstas reflejaban los temas que permitieron centrar mi atención dentro de la complejidad de los datos que las entrevistas arrojaban. Tal recurso fue necesario para mantener la claridad de que el tema central es el caso mismo, pero dado que “los temas no son simples y claros, si no que tienen una intrincada relación con contextos políticos, sociales, históricos y sobretodo personales... las preguntas temáticas o las afirmaciones temáticas constituyen una valiosa estructura conceptual para la organización de un estudio de caso” (Stake, R., 1995: 26).

Las cuestiones adicionales a las que me referí en el párrafo anterior son: ¿Cuáles son las dificultades para elegir una carrera?, ¿Cuáles son las razones por las cuales eligen una carrera?, ¿Cuáles son las aspiraciones que tienen respecto a su futuro?, ¿Cuáles son las experiencias de crecimiento que se pueden intencionar en un proceso de OV desde el ECP? y ¿Cuáles son los aprendizajes que reconocen las alumnas en el proceso de OV desde el ECP?.

Para dar respuesta a estas interrogantes fue necesario que interpretara lo que ocurría en las entrevistas. A partir de las respuestas que la interpretación directa de los datos me fue proporcionando, pude llegar a definir algunas variables y establecer categorías con las cuáles finalmente amplié la comprensión de lo que había ocurrido en mi intervención.

Las dos estrategias de análisis que en un estudio de casos se utilizan son: la suma categórica y interpretación directa. La interpretación directa se hace sobre los ejemplos individuales y la suma categórica surge de la adición de ejemplos que permita decir algo sobre ellos como conjunto (Stake, R., 1995: 68). Por tanto, en una primera lectura de las entrevistas, empecé a interpretar lo que en ellas había sucedido tratando de responder a las preguntas guía. Posteriormente fui agrupando aquellas interpretaciones que tenían características en común, dentro de categorías más generales y estas a su vez en otras que las encerrarán. Las categorías generales son las que me permitieron hallar los significados y respuestas relevantes para los temas que en las preguntas establecí.

Posteriormente me avoqué a una búsqueda de la manera de explicar el resultado de mi análisis, a través de lo que otros autores han plasmado en libros, internet y revistas.

En cuanto al análisis del cuestionario, el trabajo fue un poco diferente pues las preguntas ya estaban dadas, así que directamente agrupé las respuestas por su similitud, y luego empecé la búsqueda de información teórica que me ayudara a interpretarla y comprenderla.

Y en torno al reporte fui destacando las afirmaciones que ahí planteaba y que me ayudaban a responder tanto la pregunta general de esta investigación, como las propias del análisis de las entrevistas y las del cuestionario.

Este trabajo no fue un trabajo lineal, aunque para redactarlo así lo parezca. Dada la naturaleza de este estudio, a medida que fui adentrándome en el análisis, las preguntas y los temas fueron evolucionando, es decir, no sólo crecían en cuanto a tamaño, si no que algunas ideas conforme las iba relacionando o concatenando se fueron transformando. Con lo anterior, queda de manifiesto que un rasgo de este tipo de investigaciones es su carácter evolutivo y cambiante (Stake, R., 1995: 39).

La triangulación

La triangulación es la estrategia que se sigue en la investigación cualitativa para dar precisión y explicaciones alternativas a nuestras observaciones y poder trascender a la intuición y las buenas intenciones, es decir al triangular los resultados se pretende confirmar las interpretaciones realizadas (Stake, R., 1995: 95).

Son entonces tres puntos - tres ángulos, desde los cuales se contempla lo sucedido y se enriquece con la teoría, para finalmente mejorarla a ella también.

El primer ángulo fue el análisis de las entrevistas, el segundo el análisis de un cuestionario que apliqué un año después a diez alumnas y el tercero mis reflexiones y aprendizajes que al término de la intervención plasmé en un reporte.

El tipo de triangulación que yo realicé no es el único, ya que existen diferentes formas de llevar a cabo esta tarea de confirmación y validación de los resultados. De acuerdo con Stake son cuatro: triangulación de la fuente de datos, del investigador, de la teoría y metodológica.

Al utilizar un cuestionario posterior con alumnas distintas y tomar mi reporte final, estuve apelando a la triangulación de la fuente de datos que consiste en observar “si el fenómeno o caso sigue siendo el mismo en otros momentos, en otros espacios o cuando las personas interactúan de forma diferente”.

Mis dificultades al investigar

Creí que valía la pena concluir este capítulo hablando de algunas dificultades que tuve al realizar la intervención y que repercutieron de manera no favorable en la investigación:

La primera fue que, al registrar los datos de manera casi exclusiva en las grabaciones, no elaboré prácticamente ningún registro adicional o diario de campo. Esto se debió en gran medida, a que quise intervenir en mi trabajo, lo cual implicaba realizar al mismo tiempo otro tipo de tareas y que el número de alumnos por atender fuera muy grande.

Posteriormente la falta de claridad en el sonido de las grabaciones me dificultó el trabajo de transcripción, tarea que hice mucho tiempo después de la intervención, perdiendo el contenido de algunos diálogos.

Al principio me enfrenté con la falta de claridad metodológica. A pesar de los halagos y elogios que mis trabajos preliminares podían tener, muchas veces me sentí caminando a ciegas, sin saber a ciencia cierta qué era lo que debía hacer, para generar este producto. Al compartir mis avances extramuros de la Maestría, comprendí que el aspecto metodológico era el que me estaba haciendo falta, no sólo como una deficiencia personal, si no como un vacío que hasta el momento la Maestría no me había ayudado a llenar.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS DE RESULTADOS

CONSTRUYÉNDOSE - CONSTRUYENDO LA VOCACIÓN

Cada vez que acompaño a una persona en el momento que toma decisiones vocacionales, me queda la sensación de estar presenciando el nacimiento de alguien, de ser testigo del encuentro del yo desconocido con el yo conocido.

Elaborar este capítulo me ha llenado grandemente, porque me ha permitido encontrar diversas señales de desarrollo y crecimiento en el análisis de mi intervención La Orientación Vocacional Centrada en el Alumno y me ayuda a comprender que esa sensación no es nada más mía, puesto que hay evidencias de que la persona se construye a sí misma al construir su vocación.

A lo largo de este capítulo trataré de dar respuesta a la pregunta principal que me ha guiado al realizar esta investigación, es decir trataré de dar muestras que especifican y avalan cuáles son las aportaciones que el Enfoque Centrado en la Persona (ECP) hace a la Orientación Vocacional (OV). Estas aportaciones, las he agrupado en dos grandes bloques: el primer, esta conformada por todas aquellas experiencias de crecimiento que se podrían intencionar mediante el ECP, es decir, aquellas vivencias que pudieran ser un vehículo para que las alumnas alcancen la responsabilidad de sí mismas y amplíen su propio concepto; el segundo bloque quedó conformado con los aprendizajes que las alumnas alcanzan y reconocen después al pasar por el proceso de orientación.

En la siguiente página presento un mapa mental donde se encuentran las categorías con sus subcategorías que creé a través de este análisis.

En cuanto a las experiencias de crecimiento concentré los resultados en dos grandes categorías: la primera llamada respecto a sí mismas y la segunda respecto a la toma de decisiones, las cuales tienen sus propias subcategorías.

I. Respecto a sí mismas

- A) Exploración profunda de sí mismas
- B) Toma de conciencia y construcción del autoconcepto.

II. Respecto a la toma de decisiones

- A) En la vivencia de la orientación
- B) Al asumir la responsabilidad de su decisión.

Dentro de todas las evidencias que me hablaban de los aprendizajes y logros de las alumnas, identifiqué las seis categorías que a continuación presento.

1. Autoconocimiento
2. Aceptación personal
3. Entendimiento profundo de sí mismas
4. Reconocimiento de logros y necesidades
5. Mejora de relaciones en la familia y en la escuela
6. Indefinido.

A partir de este momento iré presentando las evidencias que resultaron del análisis de las entrevistas y lo que diversos autores han dicho al respecto:

I.- Respecto a sí mismas

A) Exploración profunda de sí mismas

Después de hacer un recorrido por los análisis de cada una de las entrevistas me quedó la impresión de que una de las tareas más arduas desempeñadas durante la relación de ayuda fue la de la exploración.

¿Qué exploraban las alumnas?, básicamente a ellas mismas. He considerado esta tarea una experiencia de crecimiento y desarrollo porque de acuerdo a Rogers, para que se de el cambio una condición necesaria es que el individuo pueda percibir adecuadamente su experiencia subjetiva (Rogers, C., al ser citado por Guillén, F., y Miró, M., 1993: 150).

Me di cuenta de que las alumnas iban explorando diferentes aspectos de su experiencia subjetiva o de sí mismas. Esto les permitía ir viéndose de manera más completa, de todos ellos fui encontrando algunos elementos comunes que me permitieron identificar cuatro subcategorías o subtemas de exploración:

- la exploración y conocimiento de sus características,
- la exploración y reconocimiento de ellas en su entorno,
- la exploración y expresión de sentimientos,
- y finalmente la exploración de su mundo de pensamientos y significados.

1. Exploración y conocimiento de sus características

En OV, prácticamente todos los autores coinciden en la necesidad de ampliar el conocimiento de sí mismo antes de tomar una decisión. Tal es el caso de Jesús Alonso Tapia quien claramente establece que para lograr la inserción social y laboral de los alumnos es necesario conocer las propias características, intereses, posibilidades y limitaciones, así como las posibilidades que ofrece el mundo educativo y laboral (Alonso, J., 1997: 253).

Por su parte Siliceo y Casares dicen, que dentro de los elementos necesarios para decidir una carreras se encuentra en primer término el conocimiento de uno mismo y cuyos aspectos principales son: los intereses, cualidades, necesidades, valores, limitaciones, carácter, historia y lo que se quiere llegar a ser (Casares, D., y Siliceo, A., 2001: 146).

Coincido totalmente con ellos, de hecho, ésta tarea de llegar a conocerse profundamente era uno de los objetivos de la intervención. Pero la imagen que a

veces se tiene de la OV, y que las alumnas que asistieron manifestaban, es que la ayuda consiste en la mera aplicación de pruebas, y éstas dictaminan qué características tiene la persona y qué carrera debe estudiar.

Para mí, los tests son una herramienta útil y práctica de ayuda en el conocimiento personal, pero no son el único medio, y menos aún son responsables de la decisión que se toma. Así que, algo en lo que insistí en la intervención fue, que las alumnas a lo largo de las entrevistas, ejercicios y, en el caso que fue necesario, al responder las pruebas, pudieran reflexionar en torno a sí mismas, y sobretodo que se dieran el crédito de llegar a conocerse.

A continuación presento algunas de las características cuya exploración se realizó durante las entrevistas:

Valores: Y: ¿qué te dice de ti? Esto de que hijole viene mi familia de Monterrey, es la boda de mi hermano, y y la carrera... ahorita la carrera no es tan importante ¿qué te dice de ti? M. Que me importa más mi familia. es que era la primera vez que todos venía a Guadalajara juntos. Muchos ya habían venido pero no juntos. Entonces yo estaba más emocionada de que todos estuviéramos juntos. C1E3 52/57 Necesidades y forma de satisfacerlas Y: ¿qué pasa con M. que necesita que le confirmen? M. no sé como que así soy en muchos aspectos, necesito saber con toda seguridad Y: como si necesitaras, eh de alguien más para M: como que yo necesito que una garantía más bien Y: una garantía M: para vivir C1E3 181/191 Y: mju, mju... ¿cómo le has hecho tu para ganar ese respeto en esta familia? N: No pues con mis hermanos por el simple hecho de ser la mayor soy servicial Y: Bien, además de servicial, para ganarte el respeto, y ser la mayor ¿cómo le haces? N: no, no sé. No me gusta que me hagan tonta. Y: mju... ¿cómo haces que no te hagan tonta? N: Siendo inteligente C6E2 426/428 - 434/440 Intereses A: Historia, Y: aja A: Derecho, este, el tipo de materia que son como o sea te hacen como debates, de... o sea a mí no me gustan las materias en las que tienes que machetear, por ejemplo de historia no me gusta que "Cristobal Colón bla, bla" esto y lo otro, estar machacando mas bien me gusta así entender que fue todo lo que pasó aya, pues el porqué estás aquí, Y: m A: y

por ejemplo Derecho me gusta porque es como te digo debates, es todos los conocimientos pues hora que sí ejercerlos totalmente y practicarlos, me gusta hablar, no sé esas son las materias que más me gustan C2E1 406/425Habilidadesdesde que vi química se me ha facilitado mucho C5E1 225 Para razonar yo creo. Yo soy, yo a mí digo hay cosas que sí me las tengo que machetear pero por que si no, no me entran, hay palabras que. Pero yo siempre que estoy estudiando como que analizo la frase que estoy estudiando, así. Que la moral que son las normas, porque así. Moral: tara, tararán. No yo así como que lo repito pero al momento que lo estoy repitiendo analizando, C2E1 935/940Limitaciones o dificultades personales soy una persona, muy propensa que le gusten mucho los cambios, me cuestan trabajo, Y: mju A: no que, no que no me adapte, sí me adapto, pero me cuesta trabajo, Y: mju A: el sentirme dentro de algo, el sentirme parte de algo mas bien, entonces como que no me sentí a gusto. C2E1 372/282A: Todo lo que tenga que ver con números, matemáticas estadística, digo no, soy malísima Y: m A: pero me cuesta trabajo me cuesta muchísimo trabajo, no sé entender por ejemplo mate-4 Y: mju A: salí bien, exenté y todo pero sí me costo trabajito C2E1 - 427/430Carácter o características propias!: pues casi siempre. Es que yo soy así ya me he dado cuenta varias veces, soy de que me dicen algo y en el momento es de que ay, ay es que cómo puede ser posible. Pero después como que intento buscarle algo positivo pues. C3EF - 376/379¿Cuál es tu característica? N: Desde primero de secundaria deportista, Y: mju N: y ahorita hace mucho que no hablo en el salón. Soy muy callada. C6E1 479/483F: me considero que soy fuerte pues, bueno pues que lo que me propongo lo consigo Soy segura de sí misma, este cómo... suelo ser muy orgullosa a veces, pero también si es una persona que quiero mucho o bueno que ya he compartido mucho con esa persona, soy noble. C4E2 220/223Historiaiba a competencias nacionales y creo que ese ha sido mi mayor logro, iba a entrar a la "selección Jalisco" C2E1 - 292desde chica siempre he sido muy buena para la escuela, para las materias, por que no soy la típica que estudie 5 horas, no, digo pero algo que se me dificulte lo hago,

pero también me pinto clases, no soy así nerdísima, no digo que sea malísima. Mucha gente me dice que por qué saco buenas calificaciones si no me ven todo el tiempo en las clases y platico y me sacan y soy del promedio normal pero no me va mal, me va bien. Entonces creo que soy buena. C2E1 918/924

Estas evidencias van más allá del “conócete a ti mismo” que desde tiempos inmemorables ha estado presente en la orientación y que como dije, considero esenciales para que el alumno opte, elija y construya su vocación.

Ahora bien, ¿por qué considero que el conocimiento de esos aspectos una experiencia que facilita el crecimiento y desarrollo?. Para responder quiero citar a Mariam Kinget y a Carl Rogers quienes han planteado lo siguiente: “Recordemos una vez más que este desarrollo favorable - y los procesos de auto - valoración y auto - dirección que presupone- dependen, ante todo, de la medida en que la experiencia está disponible a la conciencia. Si faltan datos experienciales importantes, el equilibrio estará falseado y las elecciones serían inadecuadas” (Kinget, M.G., y Rogers, C., 1967: 50)

2. Exploración y reconocimiento de ellas en su entorno

Durante la entrevista inicial se planteaban preguntas que tenían la finalidad de conocer su contexto familiar y escolar. Además de este momento, la exploración y reconocimiento de su ámbito familiar y escolar, se dieron en los diferentes instantes en que ellas hacían referencia a alguno de los distintos escenarios donde se relacionan.

I: Es que eso es lo que siempre lo he visto en mi casa, mi mamá no ha sido de las que se quedan en su casa así a ver que, mi mamá siempre ha trabajado en cualquier cosa, aunque sea, dice lo que sea, lo que sea, pero no me gusta estar así a ver que. No, no le gusta, aparte ahorita ya como que dijo, ya me voy a tomar un tiempo pues, porque me hace falta, porque tu hermana es así como muy rebeldilla.

C3EF 698/701

A: por lo mismo que mi papá no quería que yo me fuera a dedicar a eso. Entonces no se yo creo que él me hizo que yo, o sea no me obligó, porque mi papá nunca me va a obligar a hacer algo que yo no quiera pero como que poquito a poquito me fue convenciendo de dejar la gimnasia. Luego me lastimé la muñeca y ahí fue cuando yo lo dejé. Luego volví a entrar a la misma escuela, y entré y fui a un nacional y ya el nacional fue mi despedida definitiva y como que sí fue importante porque como que llevas toda tu vida haciendo algo y luego ya no, como que dices y ahora que hago?.

C2E1 336/345

Consideré como una experiencia de crecimiento el hecho que tuvieran el espacio para reconocer y hablar del ámbito familiar del que son parte y sus influencias (C3EF 698/701 y C2E1 336/345), puesto que ésta era una ocasión más para conocerse y tomar conciencia de su sí mismo en relación, ya que, como dice Rollo May, “no debemos pasar por alto ni por un momento el hecho de que la personalidad nace siempre en un contexto social... el sí mismo nace y se desarrolla siempre en las relaciones interpersonales” (May, R., 1996: 71). A medida que la persona va tomando más conciencia de las fuerzas infinitas determinantes de su vida, se va haciendo más libre (May, R., 1985: 147).

3. Exploración y expresión de sentimientos y experiencias

Durante las entrevistas las jóvenes tenían la oportunidad de hablar de distintos acontecimientos de su vida escolar, familiar, etc., pero más allá de los hechos, en la OV exploraban los sentimientos que los acompañaban, convirtiéndose en verdaderas experiencias.

En ese sentido, me quedaba claro que cualquier tema que trajeran a la entrevista, era una oportunidad para que encontraran en su presente pistas de cómo querían construir su futuro.

Evidencias son muchas, por ejemplo, el hecho que una alumna pudiera explorar la tristeza que sentía respecto a renunciar a una carrera que había contemplado toda su vida pero que ante sus ojos no le permitiría realizarse como mujer (casarse, tener hijos); así como la oportunidad de que una alumna

explorara un conflicto que tuvo con un maestro respecto a sus calificaciones y los sentimientos que esto implicaba; profundizar en la alegría y orgullo que otra sentía al ser parte de la organización de la actividad deportiva más importante del colegio; y que una más expresara sentimientos hacia su papá que habían estado guardados mucho tiempo.

Y: Bueno como que fue un reconocimiento el que te llamaron, y ahora ya que estas metida en juntas en citas, en patrocinadores, ¿qué es lo que te gusta de eso, donde es así que estas mas?

A: Se me hace muy padre por ejemplo, el hecho de que mandes cartas a los patrocinadores y te hablen y te digan “sí me interesa , vente te vengo una cita este o, quiero hablar contigo personalmente”, pues ¡órale! vas y hablas y expones todo lo que es Edeprem, y te dicen “bueno yo te hablo”, y te hablan y dicen “sí te patrocino”, o sea como que ¡órale! conseguí el patrocinio, como que es un logro ves, como que te sientes un poquito, es que sinceramente a nosotros en relaciones públicas, más a los que somos, o sea a S. Que es el comisionado, yo y otro chavo, este nos cae como que el peso mas bien, porque somos como quien dice los que estamos dirigiendo. Entonces siempre es una responsabilidad muy importante porque el profesor JL nos dice “necesito dinero, necesito dinero”, “sin ustedes no se hace Edeprem, porque no hay dinero ¿me explico?” Entonces dices “¡ay! Necesito conseguir patrocinadores” y cada vez que vamos consiguiendo patrocinadores, por ejemplo V. Ya va a venir y me va a traer un coche y me va a traer x cantidad de dinero; y M. y esto y lo otro. Como que poquito a poquito vas diciendo ¡órale! Pues sí.

C2E1 711/729

Empieza a llorar pero trata de contenerse

Y: déjate sentir...Yo no veo que no esté pasando nada. Tu boca se ríe pero tus ojos lloran

Llora profusamente

Y: suéltate, déjalo salir

Me pongo a un lado de ella y le froto la espalda hasta que se va calmando poco a poco.

M: no sé, la verdad no sé

Y: ¿qué no sabes?

M: No sé porque me pongo así. Pero, *sollozando*. No pensé que era nada importante

C1E3 472/486

M: ahora con mi papá yo no tuve figura paterna más bien me da tristeza por él pues él a la mejor como terminó pero no sé. Solloza

Y: que haya terminado solo
M: eso me duele
Solloza
C1E3 515/520

M: no es importante no es como que yo lo extrañe o esté buscando una relación con él si no simplemente en el aspecto de estoy buscando un papá, no para nada, si no (pausa)
No sé él me da lástima , me da lástima él porque en el fondo a la mejor se arrepiente de todo.
C1E3 533/536

Como puedo evidenciar en los párrafos anteriores son distintas las experiencias de exploración y profundización de la experiencia, todas ellas, oportunidades para aumentar el conocimiento y entendimiento propios (C2E1 711/729) que surgieron a partir de respuestas propias de la intervención y que tal como Rogers explica:

“Cuando las personas perciben que se las comprende, se ven a sí mismas adquiriendo un mayor contacto con un rango más amplio de experiencia. Este les aporta un referente más amplio al que pueden recurrir en busca de orientación para entenderse a sí mismos y para dirigir sus comportamientos. Si la empatía ha sido precisa y profunda, puede que también sean capaces de desbloquear el fluir de la experiencia y permitir que siga su curso de forma desinhibida.” (Rogers, C., 1975 : 8 al ser citado por Brazier, D., 1997: 55)

Me queda claro que los fines de la orientación son distintos a los de la terapia, sin embargo y de acuerdo a las evidencias la orientación puede llegar a ser terapéutica. Creo que esa es una de las principales aportaciones del ECP a la OV.

Para Rogers los sentimientos de respeto, comprensión, aceptación incondicional y empatía en el terapeuta pone en marcha, motivada por la tendencia innata a la actualización, cierto proceso que podemos catalogar de terapéutico, el mismo que constaría de ciertas características, algunas de ellas

presentes en la experiencia vivida por la alumna uno al finalizar la tercera entrevista (C1E3 472/486, C1E3 515/520, C1E3 533/536). Éstas son:

Aumento en el cliente de la capacidad para expresar sus sentimientos de modo verbal y no verbal.

Estos sentimientos expresados se refieren más al Yo.

Aumenta también la capacidad de distinguir los objetos de sus sentimientos y de sus percepciones.

Los sentimientos que expresa se refieren cada vez más al estado de desacuerdo que existe entre ciertos elementos de su experiencia y su noción del Yo.

Gracias a ello el cliente llega a experimentar plenamente (al convertir el fondo en figura) ciertos sentimientos que hasta entonces había deformado o no confesado.

La imagen del Yo (sí mismo, self) cambia, se amplía, hasta permitir la integración de elementos de la experiencia que no se hacían concientes o se deformaban.

A medida que continúa la reorganización de la estructura del Yo, el acuerdo entre esta estructura y la experiencia total aumenta constantemente. El Yo se vuelve capaz de asimilar elementos de la experiencia que antes eran demasiado amenazadores para que la conciencia los admitiera. La conducta se vuelve menos defensiva.

Estas experiencias son facilitadoras de crecimiento y desarrollo puesto que explorar las experiencias y sentimientos permiten tener la disponibilidad de la experiencia así como su enriquecimiento progresivo funciones que dirigen la conducta en el sentido de la madurez personal (Kinet., M.G., y Rogers, C., 1967: 49).

4. Exploración de su mundo de pensamientos y significados

Parte importante de nuestro conocimiento como personas implica el conocimiento de nuestras ideas y pensamientos. A veces es ahí donde radican las dificultades e impedimentos para elegir libremente.

Muchas veces, nuestras ideas preconcebidas o prejuicios (el sueño de toda mujer... todos los abogados son corruptos...), así como nuestras exigencias internas (los tengo y los debo), nos impiden ver con nuevos ojos y con mayor realismo nuestras opciones. La exploración y confrontación de las mismas, fueron otra rica gama de experiencias en donde las alumnas podían conocer más de ellas, a la vez de acrecentar, cuando menos potencialmente, su grado de libertad para elegir.

Presento a continuación, algunas evidencias:

a) Exigencias internas

H: Es que no sé, a mí no me gusta empezar algo y dejarlo a la mitad.

Y: mju

H: me gusta terminar las cosas entonces estoy así como que, no me gusta

Y: como que tener que rectificar no te gustaría, y entonces no más por no rectificar ¿te quedarías?

H: se ríe

Y: ¿Qué hay detrás de eso de ¡ay! no si cambio? ¿qué hay detrás de eso de a mí me gusta empezar para terminar?

H: no sé toda la vida lo he hecho así, me gusta terminar, todo, todo, si ya lo empecé es porque tengo que terminar, como que son metas y me gusta cumplir todas mis metas y si no se puede pues a ver cómo le hago pues.

C5E1 - 317/336

b) Ideas preconcebidas

Y: ¿de todas?

H: la mayoría de las mujeres quieren tener hijos y sobre destacar, no estancarse, realizarse. O sea, bueno a mí siempre me han dicho o sea, como que ser lo más, ser lo más así pero pues no sé y también trabajar, no también me gustaría no me gustaría quedarme en mi casa.

C5E1 546/551

c) Expectativas, es decir, las esperanzas que depositaban en algo o alguien.

N: esteeee...mm quiero ser como alguien importante en una empresa.

Y: aja

N: No el, no alguien importante si no que me traten a mí como con respeto, con, con no sé este, no quiero estar sentada en un escritorio todo el tiempo escribiendo y la computadora

Y: aja

N: No. también algo que sea activo, algo que sea mucho trabajo porque si no es mucho trabajo como que me aburro y me da tiempo para que me desaliente, me de flojera eeh ¿qué más? No sé que sea algo divertido

C6E1 100/111

Y: ¿qué expectativas tienes de ellas? ¿qué quisieras saber de ellas?

M: Los resultados

Y: ¿qué quieres ver en ellos?

M: Pues quiero ver si es lo que yo estoy buscando, si es la respuesta que yo estoy buscando, sobre lo que me gusta hacer

C1E3 168/170

Al atender a pensamientos rígidos, expectativas, etc. (C5E1 - 317/336, C6E1 100/111 y C1E3 168/170) las alumnas tenían la posibilidad de hacer una reestructuración cognitiva. Al respecto dice Brazier que, se puede facilitar un mejor procesamiento de la información al centrar la atención “sobre ciertas facetas de la información que el cliente no está atendiendo por sí mismo” (Brazier, D., 1997: 61), como en sucedió en C5E1 317/336 y C5E1 546/551. Más adelante añade que, “la respuesta empática contribuye a que el cliente procese mejor la información que le está llegando tanto desde dentro como de fuera” (Brazier, D., 1997:68).

d) Exploración de significados . Lo que podemos pensar y sentir acerca de algo tiene que ver con la manera de significar nuestras experiencias. En los fragmentos subsecuentes, trato de evidenciar lo que llamo la exploración de significados y que tiene que ver con el conocer su mundo interno.

Ir aclarando si lo que yo percibía era lo que ellas me querían decir y estaban experimentando, es algo que me ayudaba a empatizar y comprender su vivencia única y personal.

Y: ¿en qué pequeño aspecto sí?

M: porque las pruebas te van a decir si tienes la habilidad, si es lo que te gusta. Ya eso ok te lo confirmó, ya estando yo, donde voy a tener todo un año de darme cuenta si es lo que me gusta y si veo otro aspecto ya entrar a la universidad

C1E3 197/201

Y: El quedarte en un consultorio para ti sería no crecer, o no crecer igual que estar I: Si igual creces, pero siento que no te desarrollas tanto pues porque la Mercadotecnia es una carrera super, super amplia y entonces puedes tener muchísimos proyectos y todo y se me hace así padrísimo todo, y este la otra sí se me hace así como más cerrada pues, ¿me entiendes?. Ah tus alimentos, cómo se saca esta valencia, vamos a trabajar en un comedor industrial pero es igual que alimentos con que alimentos, o sea es igual, o sea en un consultorio qué alimentos puedes comer y nada más es eso. Y en el otro no, en el otro puedes hacer muchas cosas no nada más, a fuerzas, tienes que trabajar en un determinado puesto, pues. C3EF - 88/99

Considero que confrontar y cuestionar a las alumnas respecto a sus significados como se muestra en los párrafos anteriores (C1E3 197/201 y C3EF - 88/99) eran experiencias que potencialmente facilitaban el crecimiento porque las llevaba, en palabras de Rogers, a quitarse las fachadas.

Cuando Rogers habla del proceso de llegar a ser dice: “el cliente emplea la relación para explorar y examinar los diversos aspectos de su propia experiencia... entonces aprende que en gran medida su conducta y los sentimientos que experimenta no son reales y no se originan en las verdaderas reacciones de su organismo” (Rogers, C., 1961: 105), entendiendo por experiencia “todo lo que sucede dentro del organismo en cualquier momento, y que esté potencialmente disponible para la conciencia” (Rogers, C., 1985: 26).

B) Toma de conciencia y construcción del autoconcepto

Durante las primeras entrevistas, un poco con sorpresa y otro poco hasta con incredulidad y tristeza me daba cuenta de lo difícil que les era responder a preguntas respecto de ellas mismas, a algunas desde presentarse y decir quienes eran, identificar las cosas que les gustaban, las que les disgustaban, las cosas que se les hacían fáciles y las que no tanto. Rogers explica lo anterior diciendo que, “el cliente con frecuencia podía sentir que no conocía su verdadero self” (Rogers, C., 1977 al ser citado por Palomar, J., 1999: 29).

Gran parte del intercambio verbal que teníamos giraba en torno a sí mismas, esto lo comenta Rogers en su libro *Psicoterapia Centrada en el Cliente*, donde define al concepto de sí mismo como: “una configuración organizada de percepciones del sí mismo, admisible para la conciencia. Está integrado por elementos tales como las percepciones de las propias características y capacidades; los preceptos y conceptos de sí mismo en relación con los demás y el ambiente; las cualidades valiosas que se perciben y se asocian con experiencias y con objetos; y los objetivos e ideales que se perciben con valencias positivas o negativas” (Rogers, C., 1997: 125-126).

He considerado que la construcción y toma de conciencia del cómo se perciben y conciben a sí mismas es la segunda gran categoría de experiencias que potencialmente son de crecimiento y desarrollo en el proceso de OV desde el ECP.

Nuevamente creo que al estar construyendo su vocación se estaban construyendo a sí mismas. Pero ¿cuándo y cómo construían este concepto? Bueno, además de lo que la misma relación podría influir (el autoconcepto se forma en las relaciones), yo identifiqué cuatro ocasiones, la primera cuando respondían expresamente a mi solicitud de presentación, la segunda cada vez que hacían una autorreferencia, la tercera cuando reconocían su individualidad y la última cuando reconstruían su historia.

1. Respondiendo a una solicitud expresa de presentación

La individualidad de cada alumna se manifestaba en las entrevistas desde el primer momento, en la forma que hacían la solicitud, si llegaban solas o acompañadas, etc., la forma en qué se iban presentando, y en la forma que respondían al cuestionamiento de “¿quién eres?”

Como demuestro en los siguientes ejemplos, cada una lo hacía de manera muy particular.

N: este me llamo M.C.
C6E1 73

M: ¿si me tuviera que presentar para alguien?
Y: si, conmigo pues
(se ríe y me mira fijamente por un momento y luego desvía la mirada hacia el lado izquierdo. Empieza a hablar de sí misma al tiempo que estira una pierna, pone la cabeza apoyada en el brazo que tiene sobre la silla y con la otra va dibujando círculos en el aire)
M: Me presentaría: Soy M.
Y: aja
M: Estudio en el Cervantes, estoy en salón once, quiero estudiar Derecho.
Y: aja
M: soy de MTY, llevo 5 años viviendo aquí y ya.
C1E1 77/85

A: Bueno yo me llamo A.M.
Y: mju.
A: Estoy en el salón 11, Humanidades. Y en mi familia somos cuatro, bueno dos hijos y mis papás.
Y: mju
A: Y todos vivimos en mi casa, nada mas mi papá ahorita esta viviendo en México porque está trabajando allá pero viene cada fin de semana.
Y: mju
A: Mi hermano es mas grande que yo, tiene 22 años y él está estudiando Derecho en el ITESO, en octavo semestre, ya va a salir.
Y: mju.
A: Y ya, asi, eso es lo que yo quiero decir.
C2E1 - 58/80

En una primera lectura me pareció obvio que este momento inicial, me abría la posibilidad de conocerlas y de entrar en contacto con ellas y no comprendí, que desde este sencillo detalle la alumna ya podía empezar a experimentar desarrollo y crecimiento.

Pero ¿por qué creo que responder a la pregunta de quiénes son y dar sus datos es una experiencia de crecimiento?.

Yo he considerado ésta una de las vivencias más ricas, puesto que a pesar de parecer una experiencia simple llevaba a la alumna, y a cualquiera que se vea enfrentado ante esta pregunta, a tomar conciencia de su sí mismo (tal como sucede en C2E1 - 58/80, C2E1 - 58/80 y C1E1 77/85). Al llegar a esta toma de conciencia se potencia el desarrollo, al respecto dice Rollo May: “la conciencia que el hombre tiene de sí mismo es la fuente de sus cualidades más nobles. Subyace a su capacidad para distinguir entre el Yo y el mundo ... esta posibilidad de tomar conciencia de nosotros mismo nos da la capacidad para vernos tal como los otros nos ven y para tener empatía con ellos” (May, R., 1996:68 - 69).

2. Al referirse a ellas: quiénes son y cómo son

Ya he dicho que en gran parte del material de las entrevistas se referían a ellas mismas, más no analizo los cambios en el autoconcepto como ha hecho Rogers. Más bien le he dado importancia al hecho de que tuvieran un espacio para reflexionar, alzar su voz, dialogar, descifrar, descubrir quienes eran y cómo eran.

I: Pues mira cuando yo me propongo algo siempre lo logro, y yo digo voy a hacer esto, esto, y no importa lo que me cueste. Así que híjole, es que me gustó una blusa, es que cuesta \$500, híjole me voy a quedar un mes sin dinero pero, por comprarme esa blusa, pero no me importa, a mí me gusta lo voy a hacer y o sea busco la manera de ahorrar, de sacar la dinero y todo para poderme

comparar las cosas pues, algo así. Es que ay, es que no me puedo abrir de piernas para ¿verdad? Para, para bailar, entonces, qué debo de hacer. No pues, debo de calentar más, entonces en las noches me salgo a correr, voy al gimnasio, me pongo a calentar, a calentar y todo, hasta que me pueda abrir de piernas o sea, no nada más quedarte no, no puedo. No es de que, si te cuesta pues hay que luchar porque es lo que yo más valoro, cuando me cuesta las cosas a mí, más las valoro, y más me, más me gustan pues. No como cuando papá necesito ropa, sí toma cómprate. Cuando yo me compro algo yo siento que me gusta más a mí, de mí dinero, cuando yo digo ay yo me lo compré de mi dinero, que cuando mi papá me dice sí toma vete a comprar algo. C3EF - 247/262

porque soy muy acelerada, muy acelerada o sea ya, es que si tengo que hacer esto y esto y estoy, entonces traigo un ritmo fuerte de trabajo, y llego a mi casa y esto y estoy y esto, mi mamá me dice: “clámate estas en tu casa, espérate un poquito, o sea”
C2E1 - 603/605

H: No pues no (*como dudando*), si me gusta mucho destacar (*muy rápido*)
Y: mju
H: eso es indudable (*riéndose*)
O sea en cualquier cosa me gusta destacar,
C5E1 - 468/473

Al momento de hacer el análisis confirmé lo que Rogers dice respecto a que el número de autorreferencias en cada entrevista es muy grande. Esto para mí me hablaba de que en el proceso las alumnas pueden ir identificando cómo son, cómo se han venido comportando en determinados ambientes y circunstancias, tal como en los ejemplos arriba citados (C3EF - 247/262, C2E1 - 603/605 y C5E1 - 468/473).

Este tipo de exploración la consideré otra aportación crucial del ECP, por la oportunidad de autoconocerse que representa y que es reconocido como un medio para el desarrollo y evolución personal en diversas culturas y tradiciones (Palomar, J., 1999: 26).

3. Reconociendo su individualidad

Otra experiencia de crecimiento que encontré, fue que pudiesen ir tomando conciencia de su unicidad y su individualidad al verse como personas diferentes de los demás a pesar de las semejanzas.

En los ejemplos que a continuación presento, la alumna fue encontrando diferencias con su hermano al estar hablándome de su interés por la lectura, y posteriormente comentó un conflicto que vive con su papá como parte de su proceso de individuación e independencia:

A: O sea es que por ejemplo no leo así como que tres libros así por ejemplo. no es comparación pero mi hermano lee así rapidísimo y lee tres libros en una semana y pues son muchos. A: No, yo no soy así, leo o sea. Lo más rápido que he llegado a leer un libro es en un día C2E1 819/826

A: hay veces, hay veces que me siento por ejemplo. Choco mucho con mi papá, porque mi papá es así también tiene que dirigir, y a mí no me gusta que me dirija, así como, mi papá tiene una manera muy especial para dirigir. No que sea rebelde, digo, soy su hija y tengo que obedecer a mis papás pero mi papá es especial y no es así como que digo por qué tengo que hacer esto ahorita si tengo que hacer otras cosas. Choco mucho con él porque a la mejor soy C2E1 908/914

Mencioné que en los ejemplos C2E1 819/826 y C2E1 908/914 la alumna está reconociendo su individualidad, que por supuesto contribuye a la toma de conciencia del autoconcepto y de cuya importancia he venido hablando a lo largo de este apartado.

Pero además, específicamente esta parte incide en las tareas de elección y decisión que para Kierkegaard son las características esenciales de la existencia humana. De acuerdo a este autor, elegir y decidir son tareas que tratan de que si uno se atreve a ser completamente él mismo, una persona individual... (Quitmann, H., 1989: 50 - 51).

Es decir, yo encontré que al estar reconociendo su individualidad y con ello aumentar la conciencia que tiene de sí, la alumna puede llegar a optar y elegirse a sí misma, a pesar de que su entorno la puede estar determinando.

4. Al reconstruir su propia historia

Un aspecto importante en la construcción del autoconcepto es la integración de lo que hemos sido, lo que somos y lo que queremos ser, “ser capaces de encontrar continuidad en los diversos papeles que asumimos da a nuestras vidas una cierta estabilidad y unidad. Nuestra identidad define nuestro lugar en la estructura social” (Dicaprio, N., 1989: 204).

En la OV que ofrecí desde el ECP proponía ejercicios, como escribir una autobiografía, y momentos de reflexión en los que la alumna podía ir reconstruyendo su historia, y al hacer este recuento de su vida podía caminar hacia la unidad a su propio concepto, tal como señalo en los ejemplo que sigue:

Desde que tenía como cinco años me metieron a gimnasia olímpica y prácticamente en las tardes iba dos horas diario, me encantaba practicar lo que había aprendido en clases.

Recuerdo que en primaria en la escuela jugaba con mis amigas a saltar la cuerda, policías y ladrones, resorte, matatena, me gustaba mucho bailar y poníamos bailes.

Recuerdo que todos los recreos los practicábamos, siempre me gusto ser yo la mejor de todas. Cuando salía de vacaciones con todos mis primos me ponía a organizar a las niñas para hacer un baile, siempre he sido la que organiza a mis primos y recuerdo que en la noche invitaba a todos los niños del hotel a la mini disco.

Siempre practiqué gimnasia, llegue a ir cuatro horas diarias y me gustaba mucho.

También estuve en la selección de voley.

En la secundaria tuve muchos problemas con las que creía que eran mis amigas pero para 2º. Ya los había superado.

Me la vivía en fiestas de quince y en reuniones con las que ahora son mis amigas

En la prepa también me la viví en fiestas y salí varias veces de viaje con mis amigas. El ejercicio lo dejé desde los trece años y se me quitó el gusto por la

gimnasia un tiempo pero entrando a prepa entré al equipo de porras y volví a practicar la gimnasia, descubrí que me seguía gustando.

Siempre procuré cumplir con todo y creo que así fue soy la más grande de mi casa y mis papás me dan muchas responsabilidades que creo que me han ayudado a madurar.

Mi prepa fue muy bonita y fue en la que aprendí a tomar decisiones puesto que ahí fue donde decidí que voy a estudiar merca, me costó mucho llegar a esta decisión pero me siento satisfecha

C4E2 293/318

Nuevamente este tipo de experiencia (C4E2 293/318) tiene un efecto doble en el crecimiento y desarrollo de la alumna. Es decir, impacta tanto en la formación de su concepto como en la toma de decisiones, en la libertad para elegir la forma como se quiere construir hacia el futuro.

La filosofía humanista ha dicho “cuando el ser humano quiere cambiar una situación presente, porque ya no le satisface, entonces basa su proyecto (la fijación de su meta) en la anticipación del futuro; ... no puede verificarse ninguna superación, si no es desde un pasado, y como, por otro lado, esta esencia del (ser) pasado corresponde al pasado desde la elección original de lo futuro... cuando me proyecto hacia mis metas me llevo el pasado conmigo y decido, a través de mis actos su significado” (Quitmann, H., 1989: 65 - 66).

II. Respecto a la toma de decisiones

Ya he venido anticipando algunas aportaciones que sobre la toma de decisiones el ECP puede aportar a la OV, al mencionar que una ampliación de la conciencia del sí mismo o propio concepto permite tomar elecciones más libres y responsables.

Para toda la Psicología Humanista la responsabilidad y la libertad para elegir son temas centrales en cuanto a desarrollo y crecimiento se refiere puesto que considera que mediante sus decisiones activas el ser humano puede variar su situación vital (Quitmann, H., 1989: 20).

Encontré dos grandes categorías, la primera, parte de la vivencia misma de la orientación y la segunda, se refiere a asumir la responsabilidad de su decisión.

Lo que voy a compartir se refiere, en un primer momento, a una serie de experiencias que parten de la vivencia misma del acompañamiento vocacional. Es decir, estaban asumiendo la responsabilidad de sí mismas desde que tomaron la iniciativa de solicitar la orientación, accedieron a ser parte del proyecto y en algunos casos tuvieron que definir el rumbo a seguir.

En un segundo momento analizo las tareas que tuvieron que realizar y llevar a cabo para ir tomando mayor responsabilidad en su elección de carrera, como investigar y contrastar información, comparar y valorar sus opciones, etc., y finalmente elegir.

A) En la vivencia de la orientación

En esta subcategoría identifiqué las siguientes experiencias:

La solicitud de ayuda parte de ellas

Optan por participar en el proyecto y van guiando su proceso

Respecto a la solicitud de ayuda que parte de ellas, era ésta una de las características implícitas del proyecto de intervención (un ejemplo es el de C2E1 - 159/163). En un principio no creí que fuera un factor relevante en la construcción de sí mismas, pero al estar analizando los datos consideré que este era un aspecto sumamente importante en cuanto a oportunidad de crecimiento se refiere.

Cierto es, que algunas tomaron la iniciativa a partir de los resultados o comentarios que oyeron de sus compañeros y compañeras que ya habían recibido el servicio, pero aún así ellas eligieron ir y pedir la ayuda, cosa que no todos los alumnos que estaban en circunstancias similares hicieron.

De pronto me di cuenta que acudir por propia iniciativa, en un proceso de OV desde el ECP, tiene mucho más peso que el de la mera condición o requisito para participar en él. Y es que me pregunto ¿qué implica tomar la iniciativa y pedir ayuda?. Por un lado, implica darse un primer clavado hacia el mundo interior para reconocer que algo le está haciendo falta. Como acto siguiente, viene el tomar la decisión de pedir ayuda y proveerse de eso que le está haciendo falta. Por lo mismo decisión, libertad, auto actualización se ponen en juego desde ese sencillo primer momento, tal como se puede observar en el siguiente fragmento.

Una amiga me dijo, me enseñó una carpeta todo y dije “hay yo quiero eso”, y más porque ahorita ya, o sea ya faltan dos meses para salir y ya, ya es ahorita. Y entonces ya dije ahorita voy a ir y a parte H. Me platicó que estaba muy padre. Y entonces dije si, entonces si voy a ir a ver
C2E1 - 159/163

1. Optan por participar en el proyecto y van guiando su proceso

Pedir permiso de audiograbar las sesiones, y aceptar ser parte del proyecto, al inicio también me pareció ser requisito indispensable, ya no sólo como respeto hacia la alumna, si no como principio ético de intervención.

Pero luego caí en la cuenta de la importancia de esta pequeña elección. Ya que si la ayuda que estaban solicitando era en torno a la toma de decisiones, el que optaran participar o no (en C1E1 42/45 doy un ejemplo de ello) y luego pudieran cuestionar el por qué y para qué de las grabaciones, me pareció una experiencia de aprendizaje, que tiene que ver con el ir tomando las riendas de su presente.

Le pido que tome asiento y le explico que esta es una primera entrevista y que me gustaría grabar nuestras sesiones pues estoy realizando un proyecto

relacionado con la orientación vocacional y me gustaría pedirle su autorización para hacerlo. A lo cual accede.
C1E1 42/45

Quien me lee puede pensar que, pedir permiso para que las entrevistas sean audiograbadas no es característico del la OV desde el ECP, puesto que no necesariamente se van a grabar las sesiones. En eso estoy totalmente de acuerdo. Sin embargo aquí no estoy hablando de la acción de grabar, si no de la oportunidad de que ellas optaran y de la actitud de respeto (y esto sí es característico del ECP) que implica pedir la autorización para hacerlo.

Acompañar al alumno o alumna desde el ECP requería de mí el intento consciente de crear el ambiente de empatía, aceptación y congruencia. Respecto a ésta última, muchas veces me sentí con la necesidad de poner a su consideración el rumbo a seguir, esto implicaba enfrentarme al riesgo que me vieran como inexperta, pero en mis ganas de ser congruente no dudé en plantearle a más de una que decidiera el rumbo a seguir como en el siguiente caso:

Y: No sé si por ti estaría bien que cerráramos ya este proceso
I: por mí si
C3EF 579/581

La aportación del ECP en este caso es, que con estas actitudes y hechos (C3EF 579/581 y C1E1 42/45) se sentaban las bases para que la alumna asumiera la responsabilidad de su propia de decisión y con ello estar viviendo el desarrollo humano en carne propia. Invito a recordar lo que comenté en el marco de referencia: para que se de la relación de crecimiento “basta con que una persona pueda darse a sí misma la libertad de optar y esté dispuesta a crear las condiciones para que la otra persona use su libertad” (Lafarga, J., 1992: 5).

B) Asumir la responsabilidad de la propia decisión

Dice Rogers que “toda elección realizada por los seres humanos es expresión de la búsqueda de autorrealización, de desarrollo total” (Quitman, H., 1989: 133), esto me ayuda, día tras día a comprender la profundidad que hay detrás de una elección de carrera, donde esa búsqueda de realización me parece sumamente palpable.

Ahora bien, este autorrealizarse es precisamente un proceso de búsqueda y realización a la vez. No por ser parte de nuestra naturaleza, es algo que se dé de manera automática, “el hombre no crece automáticamente como un árbol, si no que realiza sus posibilidades solo de la manera que él mismo planea y elige conscientemente” (May, R., 1996 74).

Para llegar a asumir la responsabilidad de su decisión, las alumnas realizaron diversas tareas como son: identificar, conocer, comparar y valorar sus diferentes opciones. Tal como lo señalo en los ejemplos que siguen:

Porque yo no sé si te dije que tenía la opción de cómo que estudiar aquí en Monterrey o en, o en Guadalajara. Y entre estudiar aquí o irme a Monterrey dije no mejor si me voy a Monterrey, estaba super contenta. Pero es más caro.
C1E3 68/70

I: Queeee, el campo de trabajo en Merca yo lo veo que es más amplio que Nutrición, no es tan cerrado pues,

Y: aja

I: Yyy, no sé siento que me hace crecer más esa carrera, pues, desarrollar diferentes habilidades, todo eso, que nutrición no me va a dar.
C3EF - 45/51

Antes de iniciar a grabar me comentó que había estado investigando en internet algo sobre nutrición.
C3EF - 12/13

Reconozco que esta búsqueda de información, comparación (C1E3 68/70, C3EF - 45/51 y C3EF - 12/13)... no son novedades en la OV, al contrario son, como la necesidad de conocer las características propias, requisito indispensable desde todas las formas de abordar la orientación que tengo conocimiento. Por ejemplo, Casares y Siliceo plantean la necesidad de conocer las instituciones de educación superior disponibles, las distintas carreras que

ofrecen, la importancia social y personal de la carrera, la remuneración de la misma, etc., (Casares, D., y Siliceo, A., 201: 146).

Por lo mismo, pienso que el hecho de intencionar consciente y explícitamente este tipo de actividades, favorecerlas, y promoverlas en un proceso de OV que se acompaña desde el ECP es una aportación más, aunque no exclusiva:

“Recordemos una vez más que este desarrollo favorable - y los procesos de auto - valoración y auto - dirección que presupone- dependen, ante todo, de la medida en que la experiencia está disponible a la conciencia. Si faltan datos experienciales importantes, el equilibrio estará falseado y las elecciones serían inadecuadas” (Kington, M.G., y Rogers, C., 1967: 50)

Ahora bien, creo que el tener información fue, y seguirá siendo en OV, algo muy valioso. Y más apreciable aún, que después de ésta búsqueda, se pudieran ver a sí mismas como arquitectas de su propio destino, lo que para Julian B. Rotter es la ampliación del centro de control interno. De ahí que, sin dejar de considerar las opiniones y los datos del exterior, se atrevan a desafiarlos confiando más en la información que ellas van razonando y cotejando con sus gustos, como en los siguientes casos:

H: Aunque, me decían, por mi personalidad todo mundo me ha dicho no, de hecho el estudio que me hicieron aquí Ciencias Políticas o comunicación cuando, o sea cosas que no pero a mí no me llama mucho la atención, o sea, aquí no pues química o bióloga.*(hace referencia a unas pruebas de valores e intereses aplicadas a nivel general)* C5E1 - 242/246

Y: recuerdo un poquito que la vez pasada mencionabas esta inquietud que más que tuya era como de la gente que te rodea, que ya hay muchos mercadólogos, que todo mundo estud, estudia esto o comercio.

I: Pero no, fíjate porque ya me di cuenta que todos los del salón 10

Y: mju

I: se van a meter a algo de medicina,

Y: mju

I: O sea quita 50, los del 11 y 12 es así como que regado no porque no sabían ni que estudiar entonces donde más flojean, según ellos ¿verdad? Y muchos van a estudiar que también mercadotecnia, comercio, filosofía, y no se qué otras. Luego los del 13 se van a diseño y mercadotecnia también, los del 14 y 15 es más bien algo administración de empresas, contabilidad, mercadotecnia,

comercio, relaciones industriales, internacionales y demás. Y el 16 y 17 son ingenierías más bien. Entonces así como que me doy cuenta yo que sí hay mucha gente que quiere eso pues pero, no es tanta, tanta como yo creía.

C3EF - 139/15

Y: ¿cómo estás ahora después de todo esto?

P. yo, quiero, estoy cada vez más convencida.

C7EF 424

La exploración y búsqueda de información podía tomar derroteros distintos, como cuando al preguntarles sobre sus necesidades para realizar lo que se habían planteado, algunas alumnas se descubrían aún necesitadas de la ayuda de sus papás, tocaban algunas de sus limitaciones, etc., como puedo dar cuenta en los dos ejemplos siguientes:

Y: mju

I: porque me financie todo, entonces yo creo que, eso que me apoyen y que me ayuden. Pues si necesito hacer un trabajo, necesito ir aquí, necesito ir acá, así pues toma o yo te ayudo. Mi papá siempre ha sido así de que no entiendo matemáticas papá, yo te lo explico. Llega y nos explica matemáticas, como que. Mi mamá no sé como hacer esto, no sé como hacer lo otro, como lo redacto mejor, yo cuando hago algún trabajo ¿verdad? Y también se pone a ayudarme, vamos a cambiar esto por esto, o sea siempre me han ayudado, siempre me han ayudado. Y yo creo que eso que me sigan apoyando mis papás que es lo más importante para mí.

C3EF 532/545

P: uju. Le comenté a mi papá y el me ayudaría muchísimo porque yo ya le había comentado y el sabía que a mí me gustaba y me dijo que me puede mandar que estudie yo aquí y me manda fuera no sé a Italia, Nueva York, Francia no sé a hacer una maestría. Para que me de una idea de cómo está allá y venga yo aquí. No sé 'si quieres yo te ayudo, ponemos una tienda de ropa...'

Me apoya muchísimo

C7EF 137/143

Esto para mí significó una muestra más del desarrollo que se puede llegar a intencionar en la OV desde el ECP. Reconocer la necesidad de ayuda, lejos de ser un signo de involución, habla de la responsabilidad que asumimos sobre nuestra persona. Al respecto, dice Quitmann: "ser tu propio amo significa que me reconozco como ser autónomo psico - biológico único, limitado en

cuanto a cuerpo y al espíritu, al espacio y al tiempo, activo y creador en el proceso de aprendizaje, responsable de mi participación y mis actuaciones, pero no así de los demás. Ser mi propio amo significa por tanto comprender y seguir, como ser humano, mis posibilidades y limitaciones” (Quitmann, H: 189: 187).

1. Optar con flexibilidad y firmeza

Todo el proceso de construcción y toma de conciencia del propio concepto, descrito anteriormente, así como el de las opciones, tenía como telón de fondo la decisión respecto a su futuro profesional.

En este análisis, encontré que después de haber tomado una decisión, las alumnas no solamente elegían una carrera si no que: sustentaban su decisión en sus intereses y en su experiencia, visualizaban alternativas y escenarios, tomaban conciencia de su papel en la decisión, y también consideraban aspectos propios de la carrera elegida. A esto es lo que he llamado optar con flexibilidad y con firmeza.

Al estar revisando su forma de decidir descubrí que cuando las alumnas definían la carrera que querían y la elegían, se estaban eligiendo a sí mismas, acto que Rogers identifica como la meta del proceso terapéutico, al usar la frase de Kierkegaard: “ser el mismo que uno es en realidad” (Quitman, H., 1989: 144).

Al optar por y para sí mismas, las alumnas podían ser firmes y, con ello alcanzar ciertos desarrollos y cambios que muestran los seres humanos cuando se encuentran a sí mismos (Quitman, H., 1989: 144): Por ejemplo, liberarse de fachadas o máscaras (Quitman, H., 1989: 144), desarrollo que alcanzaban cuando elegían por lo que querían llegar a ser y cómo querían ser (C3EF 672/673). May identifica esto como, el aprecio de querer ser más que querer hacer, “la autoconciencia trae un nuevo aprecio por ser algo más bien que por hacer algo” (May, R., 1996: 94).

I: antes que nada pues como que ya decidí lo que quiero yo ser, como quiero ser

C3EF 672/673

Su firmeza implicaba la no satisfacción ciega de expectativas culturales (Quitman, H., 1989: 144), como podría ser dejar de trabajar después de casarse por tradición, más que por necesidad.

El hecho de llegar a cuestionar y en un momento dado prever que no necesariamente tendrían que cumplir con mandatos culturales, a mí me hablaba de decisiones más maduras y de mayor crecimiento como en el caso que sigue (C3EF 228/232):

I: Pues, déjame pensarlo... pues... bien vestida, en una oficina, este trabajando porque yo no quiero ser de esas señoras que ay ya, ya me casé ya no trabajo, ya no hago nada. Es que si, si haces, si luchas tanto por una cosa, si te esfuerzas tanto porqué dejarlo, porque no seguir ejerciéndolo pues ¿me entiendes?

C3EF 228/232

Otro aspecto donde manifestaban su desarrollo y firmeza era que, la elección iba más allá de querer agradar a otros (Quitman, H., 1989: 144), como en el caso de una alumna que eligió una carrera poco valorada por sus amigos y amigas y quienes le habían aconsejado que mejor estudiara Mercadotecnia o alguna otra licenciatura (C7EF 226/232).

P: Pues yo me siento a gusto. Hasta el grado de decir ya perfecto esto es lo que quiero, tengo el apoyo, tengo donde - *se ríe*- gracias a esto - *señala el folleto*. Este y sí yo creo que sí me quedo aquí. Porque esto es lo que me gusta y te dicen "dedícate a lo que te guste toda tu vida y lo que vayas a querer". Y resulta que yo no soy para estar en una empresa viendo números, y un montón de papeles y que los planes y órdenes, como que no.

No. No me gusta.

C7EF 226/232

Al respecto dice Rollo May "La alegría se basa en la experiencia de la propia identidad como seres con valor y dignidad, capaces de afirmarse en su ser, si fuera necesario, frente al resto de los seres... tal alegría ...esta presente cualitativamente en la honesta y responsable expresión de las propias

posibilidades de cualquiera de nosotros independientemente de la notoriedad que se tenga” (May, R., 1996: 77).

Todo esto me hablaba de la firmeza y madurez con la que eligieron, lo cual no significaba rigidez, puesto que también descubrieron que, en un momento dado, podrían cambiar el rumbo si esto fuera necesario (Quitman, H., 1989: 144), como en el caso de la alumna que después de hacer una indagación descubrió la carrera por la que quería optar, y la otra profesión que también le llamaba la atención, dejó de ser un motivo de perturbación y duda para convertirse en su segunda alternativa (C3EF - 19/27):

Y: me da mucho gusto que estés aquí, me da gusto oír que hayas hecho ese trabajo de investigar en internet y me gustaría saber qué descubriste?

I: Queee, sí me gusta lo de nutrición

Y: aja

I: y queee, si por algo no llegara a estudiar Mercadotecnia yo creo que sería la carrera que escogería C3EF - 19/27

Creo que prácticamente todo lo que encontré sobre esta experiencia de elegir y hacerse responsable de su elección, Maslow lo resumió cuando da cuenta de las conductas que favorecen el desarrollo: “Maslow (en Revé 1999: 296) encontró que algunas conductas favorecen el desarrollo de la auto-realización, por ejemplo: Ver la vida como una confrontación continua ante la posibilidad de elegir entre el crecimiento y la auto-realización o la seguridad que lleva a la regresión. Asumir la responsabilidad por las decisiones tomadas y sus consecuencias. Experimentar completa y vívidamente con tal concentración, es decir vivir conscientemente. Atreverse a ser la persona que se es, no importando si se sale de la norma. Crear las condiciones propicias para lograr experiencias significativas. Conocerse a sí mismo, tanto sus recursos y potencialidades como sus carencias y limitaciones. Reconocer las propias resistencias y enfrentarlas. Dejar que emerja el sí mismo y estar atento a los propios impulsos” (Aguilera, A., 2001: 31).

Aprendizajes y logros

Hasta este momento he presentado lo que yo interpreté como una experiencia de crecimiento, pero en los párrafos subsecuentes recopiló lo que las alumnas fueron revelando como aprendizajes y logros surgidos en el proceso.

La mayoría de estos aprendizajes fueron expresados en los momentos finales de las entrevistas, cuando yo les preguntaba qué se llevaban o qué aprendían de aquel encuentro. Hubo ocasiones en donde no identificaban nada y otras en las que me sorprendía de lo que me iban compartiendo. Esto me alentaba a seguir a pesar de las dificultades que tuve en la intervención.

Básicamente estos aprendizajes y logros los agrupé en siete categorías que son las que a continuación recupero:

1. Autoconocimiento, una consecuencia pretendida de la exploración era que llegaran a ampliar el conocimiento que respecto a ellas tenían. Expresiones como las que siguen dan cuenta de que el autoconocimiento reconocido por ellas:

M: me gusta, me gusta saber y me hace analizarme más, analizarme, y le creo todo lo que me dice Y: ¿y qué pasa si me equivoco? M. No creo porque lo Y: Entonces ahí qué pasaba M: Yo también estaba participando en el “esto, esto y esto” si no que ambas. Y por eso sí te creo, si lo creo. C1E3 126/137

I: me aprendía a conocerme mejor C3EF 677

F: ... como nunca te hacen esa pregunta ¿quién eres?, es como cuando no sabes que decir pero te hacen pensar, a veces te das cuenta que no te conoces lo suficiente C4E2 237/239

I: Sí... Me he conocido mejor yo, porque yo no me conocía, yo era así de bueno no importa, pero ahora que vengo y me pones a reflexionar de qué esto y qué lo otro, y todo eso es cuando realmente me empiezo a conocer, me he dado cuenta de cómo soy y todo C3EF 630/633

I: y no es de que mi vida toda acelerada como estaba en meses pasados de que me puedo adaptar a muchas cosas, es lo que me dicen mis amigos, si vamos a un antro tu te adaptas, y bailas y todo. Si vamos a una reunión, te pones a platicar. Y como eso que soy muy adaptable, que cuando me propongo algo pues lo logro, me gusta lograrlo. C3EF604/606

La introspección y reflexión que representa ir reconociéndose a sí mismas, en palabras de Rollo May significa que “la experiencia humana siempre va más allá de nuestros métodos particulares para comprenderla en cualquier momento dado, y la mejor manera de entender la propia identidad como un sí mismo es dirigir una mirada introspectiva a la experiencia propia” (May, R., 1996: 73).

Este conocimiento propio tiene gran relevancia, tal como ellas mismas fueron reconociendo (C4E2 237/239, C3EF 630/633, C3EF604/606, C1E3 126/137, C3EF 677), y como Estella Resnick comenta en el libro de Desarrollo del Potencial Humano: “darse cuenta de sí mismo significa conocernos a nosotros mismos, estar a tono con lo que ocurre adentro de nosotros en cualquier momento. Dándose cuenta las personas pueden distinguir mejor entre necesidades y deseos, entre lo que es bueno y lo que es malo, ...” (Lafarga, J., y Gómez del Campo, J., 1994: 58)

2. Aceptación personal, “estar de mi lado - estar para mí mismo” (Branden, N., 1994: 111), este fue un segundo aprendizaje que las alumnas refirieron en sus procesos de OV tal como reconocí en el siguiente fragmento (C2E1 956/964):

A: o sea es porque que a mí me encanta este trabajo sentir, ¿no? aceptar que en algún momento me sentí desubicada ¿si me explico? Y: mju A: como que me cuesta trabajo, digo pero obviamente en México la mejor disposición ya sabía que no soy tampoco así expresarme, me cuesta un poquito. Rara pues, por eso, pero me siento bien porque como que estoy aceptando mis cualidades y también mis defectos y también estoy viendo en lo que soy buena y en lo que no soy buena. C2E1 956/964

Dice Branden “en el sentido más básico, la aceptación de sí mismo se refiere a una orientación de la valoración de sí mismo y del compromiso conmigo mismo, resultante del hecho que estoy vivo y consciente” (Branden, N., 1994: 77).

Además del impacto positivo en la autoestima que esta nueva forma de valorarse trae, este aprendizaje habla también de su desarrollo hacia la madurez, según Rogers, ésta es una característica de la persona que camina hacia la madurez valoral: “descubrir un creciente orgullo y confianza para hacer sus propias elecciones, guiando su propia vida.. el paciente llega a considerar su self y sus reacciones como valiosas” (Lafarga, J., y Gómez del Campo, J., 1981: 151)

3. Entendimiento profundo de sí mismas - a lo largo de las entrevistas y ejercicios las alumnas podían conocerse más, mirar más aspectos de sí mismas que no habían visto, etc., esto les permitió valorarse más y entenderse “en un sentido más profundo” como lo expresó una alumna cuando estábamos procesando la información que surgió de un ejercicio (C1E3 118/120):

M: Super tranquila porque me gusta mucho el hecho, no que me analicen si no que me digan cosas de mí misma, como ¿te das cuenta de que agrupaste esto? Esto significa...Eso me gusta mucho. Como entender las cosas en un sentido más profundo C1E3 118/120

El hecho de enfrentarse y entender quiénes son y cómo son, es en sí una tarea de crecimiento y maduración “la experiencia de la propia identidad o de convertirse en persona, es la más simple de nuestra vida si bien es, al mismo tiempo la más profunda” (May, R., 1996:74)

4. Reconocimiento de logros y necesidades - la exploración que dio pie a un mejor conocimiento, valoración y comprensión de sí mismas, también dio lugar a otra serie de aprendizajes que repercutían no sólo en su futuro si no también en su presente.

Pues he aprendido de que, de que sí puedo hacer las cosas, que lo único que necesito es que me las proponga y que vea la forma de que lo pueda lograr. De que vea los caminos que hay y vea cuál es el mejor para llegar a la meta, o sea

de que, si tengo que sacar buenas calificaciones ¿cuál es el mejor camino? No pues tomar apuntes y poniendo atención, estudiar mucho para el examen esto y lo otro, Entonces nada más es cuestión de ver cuál es el mejor camino y verlo así como lo mejoro, y verlo así para que de cierta forma para lograr las cosas. De eso me he dado cuenta, que si me lo propongo sí lo puedo hacer, solo es cuestión de que confíes en ti. C3EF 397/405

I: ¿qué aprendo? Ay pues aprendí muchísimo pues... que... me hace falta un tiempo para mí, después de semanas de llegar a mí casa ay voy a dormir un C3EF 594/596

Este tipo de cambios o aprendizajes (C3EF 397/405 y C3EF 594/596), son producto del cambio en la forma de mirarse a sí mismas, así lo encontró Rogers al hablar de los cambios en las personas al término de la terapia: el paciente “se percibe a sí mismo como una persona más apta, con más méritos y posibilidades y más posibilidades de enfrentar la vida; permite más datos experienciales penetren en su conciencia y así alcanza una apreciación más realista de sí mismo, de sus relaciones y de su ambiente” (Rogers, C., 1997: 130)

Esta nueva manera de mirarse me hablaba de la responsabilidad, que poco a poco, iban tomando sobre ellas mismas y sus decisiones, “cuando los individuos toman la responsabilidad de sus vidas, acrecientan sus posibilidades y aprenden a hacer elecciones que los mejoran y los nutren, en vez de agotarlos” (Lafarga, J., y Gómez del Campo, J., 1994: 58).

5. Mejora en diferentes ámbitos - No me pareció casual que después de haber estado explorando su sí mismo en sus distintas relaciones, éstas se vieran afectadas de una y otra manera. Tal fue el caso de una alumna que identificó cambios en la relación con su hermana, en su forma de estar en las porras del colegio, etc.,

I: Pues yo creo que todo es parte de mi proceso de maduración que todas mis decisiones, antes decía sí esto y sí esto, y no pensaba en las cosas y ahora que ya las pienso antes de hacerlo como que salen mejor las cosas y yo pienso que eso también es parte, porque me ha ayudado a darme cuenta primero en mi casa con mi hermana que primero puedo pensar que me está diciendo, como

me está agrediendo y yo le contesto de una forma, como dice mi mamá, es que tu castigas con guante blanco ¿verdad? Y yo claro que no y ya me doy cuenta sí porque mi hermana me dice algo que me agrede y yo le contesto algo pues o sea que yo sé que también le duele pues pero que es cualquier cosa. Entonces, en las porras pues también pensaba antes las cosas es que no, es que quiero hacer esto cómo lo voy a lograr, cómo lo voy a hacer y es igual con la carrera, qué quiero en un futuro, qué estoy esperando, no pues esto y esto. Y como que eso me ha ayudado pues a pensar las cosas antes de lanzarme y yo creo que eso también me va a ayudar ¿no?

C3EF - 463/477

Pues (*suspira*) a base de todo lo que ha pasado, muchas cosas, que la escuela, que las porras, que en mi casa, que todo eso, que yo me voy dando cuenta que yo antes me peleaba con mi hermana todos los días, todos los días. Ella está en una etapa muy difícil, en la adolescencia. Ella me decía una cosa y yo luego, luego es que ay y luego, luego me enojaba, histérica y demás ¿verdad? y ahorita es de que me dice algo y yo sí, y ya no me importa sí, y a mí ya no me importa ya vi que ese lado es mejor, porque yo no me muevo y al rato a los cinco minutos ya nos llevamos bien, no como antes que podían pasar tres horas y yo seguía enojada me dice me voy a tal colegio y yo ay que bueno, no me piensas felicitar, y yo a felicidades, así como que ya no me importa ¿verdad? Y ya no nos peleamos tanto, pues así.

C3EF - 425/436

En la escuela es de que con las porras, es que no, es que yo le voy a echar más ganas y buscaba la mejor forma pues y ya, y ya me salían las cosas.

C3EF 436/438

Entonces, en las porras pues también pensaba antes las cosas es que no, es que quiero hacer esto cómo lo voy a lograr, cómo lo voy a hacer y es igual con la carrera, qué quiero en un futuro, qué estoy esperando, no pues esto y esto. Y como que eso me ha ayudado pues a pensar las cosas antes de lanzarme y yo creo que eso también me va a ayudar ¿no?

C3EF 472/477

Rollo May da luz respecto a lo sucedido con ésta alumna: “El yo implica mundo y mundo implica yo: cada concepto (o experiencia) necesita del otro... cuanto mayor es el conocimiento del yo que se posee, mayor es el mundo; y viceversa... esta relación inseparable del yo si no me comprometo continuamente respondiendo al mundo del cual soy parte” (May, R., 1985: 147).

6. Aprendizaje indefinido - una de las alumnas me compartió metafóricamente sus aprendizajes, pero no los pudo definir concretamente, por lo que me pareció importante incluir este tipo de aprendizaje que a veces no se puede nombrar con palabras o conceptos concretos, pero no por ello deja de ser valioso.

“Un espacio que se llena” fue su metáfora, y aquí presento el momento en que lo expresó:

F: así como que cada vez, bueno es la segunda vez que vengo, pero me voy con como que con algo nuevo o sea, este, no sé es que no sé como expresarlo

Y: como salga

F: no es que mira, así como que... no, no sé, como que con algo nuevo me refiero a que como que aprendí pues algo, algo muy pues, como que hay un no sé un espacio en donde, que en ese así como que se llena

C4E2 379/386

Para finalizar este capítulo quise retomar esta frase: “Todos iniciamos nuestra andadura como un saco de huesos perdido en algún lugar del desierto, un esqueleto desmontado, oculto bajo la arena. Nuestra misión es recuperar las distintas piezas. Un proceso muy minucioso que conviene llevar a cabo pues hay que buscar mucho” (Pinkola, C., 2000: 47).

CAPÍTULO V

ANÁLISIS DE RESULTADOS

LA EXPERIENCIA FEMENINA EN LA ELECCIÓN VOCACIONAL

Desde el momento en que realicé la intervención empecé a intuir que la vivencia de lo femenino en la construcción de la vocación tenía mucho que aportar.

Básicamente esta inquietud surgió después de la única entrevista que tuve con la alumna siete. Esta adolescente me habló de su necesidad de elegir una carrera que no fuera medicina, a pesar que siempre habían pensado en ella, puesto que le resultaba de cierta forma incompatible con su “realización como mujer”.

Desde el día de aquella entrevista hasta el momento de estar haciendo el análisis, me pareció insuficiente ver que esta dificultad surgiera únicamente de sus propias exigencias, o características de personalidad. Creo que sería muy injusto, sobretodo cuando reconozco que a lo largo de mucho tiempo a sido una preocupación que he oído en muchas mujeres, mayores y menores que yo... y que también alcanzo a escuchar en mí.

Así que emprendí una búsqueda de razones o planteamientos que me ayudaran a explicar, ésta y otras dificultades que fui encontrando en las entrevistas. A sugerencia de Celia Mansillas, conseguí el libro de Gilles Lipovetsky, *La Tercera Mujer*. Ahí, encontré cierta luz y pistas sobre el desarrollo de la identidad femenina y su relación con el trabajo a través de la historia, posteriormente revisé algunos apuntes de la clase que Pedro Solís impartió, y consulté otros documentos que me ayudaron en la elaboración del análisis que desarrollo en este capítulo.

Encontré suficiente información que me hablaba de la mujer y su relación con el trabajo, pero ninguno que me hablara del momento de hacer la elección de carrera. Ninguno mencionaba los cuestionamientos y ansiedades que vive la joven adolescente antes de elegir, las razones por las cuales finalmente opta, y

tampoco contemplaban las aspiraciones que tiene respecto de su futuro. Eran estos datos los que yo escuchaba en las alumnas, y sigo encontrando en mi labor cotidiana.

He dividido este capítulo en tres secciones que corresponderían a mis tres grandes temas o categorías respecto a la experiencia femenina en la elección vocacional. Estas son:

Las dificultades para elegir una carrera

Que surgen a partir de la influencia de otros

Que surgen a partir de la realidad socioeconómica

Originadas en su persona

Originadas desde la vivencia de ser mujer

Razones, motivos y necesidades que subyacen en la elección de una carrera

Aspiraciones y expectativas respecto a su futuro

A) Dificultades para elegir una carrera

Cuando empecé a diseñar este capítulo no incluí las dificultades que tenían su origen a partir de la influencia de otros, ni la realidad socioeconómica, ni aquellas que consideré propias de la alumna, es decir miedos, exigencias internas, percepciones... porque pueden ser comunes tanto a varones como a mujeres. Al menos yo las he encontrado tanto en adolescentes hombres como en adolescentes mujeres, pero no tengo evidencias grabadas de ello.

Cuando decidí incluirlas, lo hice porque consideré que el énfasis de esta categoría está en las dificultades, y creí que no porque fueran compartidas con los varones, dejan de ser parte de su experiencia femenina.

A continuación hago un recorrido por los problemas que las alumnas enfrentan al tener que elegir una carrera:

1. Que surgen a partir de la influencia de otros - ante la tarea de elegir una carrera y elegir bien, cualquiera que sea el significado de esto, las alumnas

fueron mencionando algunas dificultades que tenían su origen en los comentarios y actitudes de terceras personas.

Papás, mamás, hermanos, amigos o amigas, maestros, maestras... somos muchas veces consultados por los y las adolescentes, y nuestra reacción no les es indiferente. Cuando encontraba evidencias de que esta influencia se experimentaba como presión para elegir una carrera o no elegirla, y tal presión se vivía como un problema para tomar una decisión, yo la denominaba dificultad para elegir que surge a partir de la influencia de otros.

H: Y es cuando así como que ya, si no y a parte siento como que mucha presión, sin, parece que mi papá es el que va a entrar a la universidad, pues siento como que, ... yo sé que está difícilísimo para entrar
C5E1 158/160

P: No sé como que muchos ven a diseño de modas como así casi, casi una carrera técnica así. Muchos comentan, cuando les digo que voy a estudiar y dicen así que padre. Y más si ven como me visto. Dicen a sí te va ir super bien. Pero otros dicen no mejor estudia mercadotecnia o algo así que sea bien fácil. Entonces?
C7EF 186/193

Cuando una alumna (o alumno) se acerca a los amigos, papás, hermanos, amigos (C5E1 158/160 y C7EF 186/193) en busca de orientación, muchas veces termina más confundida. Tyler, refiriéndose a la tarea de orientar, dice: “los padres o los hermanos (éstos últimos solo un poco mayores) muchas veces están tan unidos y tan comprometidos sentimentalmente en la conducta del hermano, que son incapaces de cumplir con esta función” (Tyler, L., 1988: 27).

2. Surgen a partir de la realidad socioeconómica - Encerré en esta categoría aquellas dificultades, dudas, y miedos que experimentaban las alumnas cuando lo que les impedía elegir se refería a aspectos de la cultura y la situación económica, como carreras altamente demandadas en las universidades, baja oferta laboral, viejos “vicios” como la corrupción que el medio laboral arrastra, etc.

N: comunicaciones me llama la atención pero siento que es una carrera que tiene mucho, mucho, que no hay mucha demanda y no hay mucho campo C6E1 124/126H: Es que, bueno yo lo veo con la socia de mi papá que es mujer y por decir a penas, y a parte de conseguir trabajo me han dicho que es muy difícil y todo, por decir, C5E1 122/124

M: Porque hasta cierto punto yo visualizo la carrera como que yo voy a ser una abogada, y aunque sé que van a haber dificultades, todo va a estar perfecto. Entonces a la mejor si yo me metiera a estudiar derecho y ya estuviera yo como tipo en derecho penal a la mejor me daba cuenta que no importa todo lo que yo haga porque ya se arregló el otro abogado con el juez, o que no importa lo que yo haga porque ya dieron dinero, ¿me explico?. Entonces es algo que digo hay por qué. Eso es lo que pienso.

C1E1 - 140/145

M: Pues bien. Por... Pero no tanto ganar pero a la mejor que, a la mejor si me sentiría frustrada de que yo estoy ejerciendo una profesión y ver que no tanto ganar, ver que no puedo ayudar a toda la gente que esta acudiendo a mí, yo como abogada, como profesionista. Que no los puedo ayudar porque no importa todo lo que yo haga ya está todo arreglado y entonces es lo que me da cosita, C1E1 - 163/167

Refiriéndose a las mujeres Lipovetsky afirma que, a diferencia de otras épocas “hoy emprenden los estudios con objeto de encontrar trabajo y asegurarse la independencia económica” (Lipovetsky, G., 1999: 203). Por tanto considerar factores como empleo, sueldos, etc., es un aspecto importante en su toma de decisiones. Pero, cuando sus aspiraciones se encuentran con una realidad socioeconómica y cultural muy discordante, esta disonancia puede ser fuente de tensión, ansiedad, y por tanto dificultad para elegir (C6E1 124/126, C5E1 122/124, C1E1 - 140/145 y C1E1 - 163/167).

Tyler dice “la constante amenaza del desempleo, corolario del desarrollo tecnológico, atemoriza a los individuos que, en su mayoría, no se sienten seguros de conservar sus propios empleos. La importancia que una sociedad competitiva atribuye al éxito, inevitablemente causa zozobra en las personas que no pueden saber a ciencia cierta si ellas también serán triunfadoras” (Tyler, L., 1988: 24).

3. Originadas en su persona - En esta categoría incluí todas aquellas trabas para elegir una carrera que surgían en los pensamientos, sentimientos o actitudes de las alumnas, como:

Pensamientos absolutista: del carácter de todo o nada, siempre o nunca.

Devaluación de los oficios y carreras técnicas: como si al optar por alguno de ellos se devaluaran a sí mismas, o sintieran que no estuvieran estudiando en realidad.

Exigencias internas: los tengo que, debo de...

Visión pobre de sí misma: no viéndose capaz, dependiente, etc.

Conflicto de intereses: cuando dos necesidades, aparentemente igual de fuertes, se oponían.

Miedo al compromiso y el a temor a esforzarse.

Pensamiento absolutista

H: Y, yo sé que si puedo, si estudio y todo sí puedo, pero ya cuando digo no pues voy a estar encerrada, bueno yo sé que tengo que dedicarle todo el tiempo a la medicina, estar estudiando, estudiando, estudiando

C5E1- 148/149

Devaluación de los oficios y carreras técnicas

H: ... pero después decía es que es una carrera muy, muy simple. Es una carrera muy simple, para mí se muy torpe, pero mi papá no pues enfermería

Y: mju

H: como que hay muchas carreras que siento que no sé, no sé como a veces como degradantes, o como que , no sé, no sé por qué lo tomo así

Y: mju

H: y así como que enfermería no. Y me decían no pues tu Licenciatura en Nutrición.

Y: mju

H: Y decía es que se me hace como que mientras me caso. Muy sola, muy así ... no sola como que no tiene muchas aspiraciones de algo.

C5E1 567/584

P: Eeh, lo que pasa es que ahorita estoy viendo todo lo que es diseño.

Y: Si

P: En sí todo lo que es diseño me llama muchísimo la atención, me gusta para saber dibujar ropa y cosas así.

Y: mju

P: Pero lue (*no termina la palabra*) en sí lo veo como que no es toda una carrera, entonces a veces digo que pasaría si, o sea si me voy ahí así y luego no sé, no sé.

No sé como que quisiera, no sé, irme a una Universidad hacer una maestría, una licenciatura, no sé algo y ya tener una carrera, carrera.

C7EF 63/79

Exigencias internas

H: para entrar es mucho y si salgo y no, no quiero así, yo no puedo perder tiempo

Y: mju

H: o sea a mí me gustan las cosas rápido y, bueno no rápido si no que se den una tras o otra y no perder el tiempo en nada, y yo no quisiera perder un año, un semestre, no siento que es mucho

C5E1 - 165/172

Muchas de las exigencias, valores, y creencias aquí reflejados, se originan en la cultura, pero las alumnas fueron apropiándose de ellas, al grado de que este tipo de pensamientos, exigencias, etc., llegaran a ser un verdadero obstáculo para elegir (C5E1- 148/149, C5E1 567/584, C7EF 63/79 y C5E1 - 165/172).

En torno a esto dice Tyler: “opinamos que el individuo tiene el derecho y aun la obligación, de mejorar su situación y de lograr todo lo que pueda. Estas actitudes son parte de la herencia cultural que cada niño asimila y que adopta automáticamente como su propio conjunto de valores. Constituyen factores sutiles, pero poderosos, de sus ambiciones vocacionales” (Tyler, L., 1988: 20)

Visión de sí misma

H: y yo soy una persona que no puede estar sola, así como que tengo que estar a lado con alguien o sea, mmm, no sé como que con una persona que me socorra. Por decir ahorita es mis, mi familia

Y: mju

H: pero el día que crezca ni modo que todo el día esté con mis papás ¿no? Pues no, o sea, no.

C5E1 - 204/211

H: sí me gusta mucho la carrera pero es muy sacrificada y no sé si pueda cumplir con eso.

C5E1 - 133/134

Cuando las alumnas no se veían capaces de enfrentar las dificultades, cuando se veían como personas dependientes o débiles, difícilmente podían tomar una decisión (C5E1 - 204/211 y C5E1 - 133/134).

Otras veces, la visión dependencia o debilidad era más sutil. Más bien me daba la impresión que buscaban un certificado en mí o en las pruebas, un aval que les garantizara que sí iban a triunfar, o que sí les iba a gustar la carrera... pero no percibían que ellas creyeran que podían descubrir sus respuestas.

Cuando Rogers describe las características comunes de la valoración adulta, menciona que a pesar de que exista una discrepancia amplia y no reconocida entre las pruebas dadas por su propia experiencia y los valores concebidos (valores introyectados), las concepciones que se tienen no están abiertas a ser probadas en la experiencia, de ahí que deba mantenerlas de forma rígida e inconvencible (Lafarga, J., y Gómez del Campo, J., 1981: 143).

Conflicto de intereses

N: Pues sí para que (*no termina la frase*). Aparte yo sé que la carrera que la carrera de comunicación es la mejor pero si yo quiero ser alguien importante no me voy a quedar aquí en Guadalajara

Y: aja

N: Me voy a tener que ir a México

Y: mju

N: Pero yo no me quiero ir a México

C6E1183/193

Otro tipo de problema al elegir, surgía cuando dos valores o aspectos de importancia en su vida, real o aparentemente, se contraponían. Optar por

alguna de ellas significaba que al tiempo que ganaban algo, perdían otro tanto (C6E1183/193) y no aceptaban esa pérdida.

El conflicto precisamente puede entenderse como “disputas o divergencias que tienen en su centro - el problema - una contradicción o antagonismo de necesidades” (Cascón, P., y Papadimitriou, G., 2000: 21).

Al respecto dice Tyler: “todo orientador, esté especializado o no en la materia, suele enfrentarse a la intranquilidad ocasionada por los valores y creencias antagónicos. Los problemas de elección vocacional, en apariencia superficiales, suelen nacer precisamente en éstas discrepancias” (Tyler, L., 1988:26).

Miedo al compromiso y el temor a esforzarse

H: pero después le sacas

Y: mju

H: no sé ya cuando lo ves más cerca, no se, de que sí ya hice los trámites y todo, y ya como que ahora sí pienso pasar toda mi vida estudiando, voy a ser o sea lo que implica la carrera, ya después digo no,
C5E1 - 72/78

El miedo al compromiso era una dificultad más por la cual la alumna no optaba por una carrera (C5E1 - 72/78).

Entendí el compromiso como la “inversión personal en una ocupación o sistemas de creencia” (Papalia, D., et al., 2001: 449).

El miedo a comprometerse es característico del estado de difusión de la identidad descrito por James E. Marcia, uno de los estados de desarrollo del yo, o estados de identidad en la adolescencia.

Marcia, describe cuatro tipos de estados de identidad: logro de identidad, aceptación sin raciocinio, moratoria y difusión de la identidad. La difusión del yo se caracteriza por no considerar con seriedad las alternativas y evitar los compromisos. En este estado, el o la adolescente no está seguro de sí mismo y tiende a no cooperar. Por lo general no tienen objetivos ni rumbo. Muchas veces están tristes y a menudo son solitarios (Papalia, D., et al., 2001: 449 - 451).

4. Las dificultades para elegir una carrera desde la vivencia de los distintos roles femeninos:

- a. Profesionista vs ama de casa - No en todas las alumnas encontré con la misma claridad la preocupación y conflicto que surge de percibir incompatibles la realización profesional a través de carreras largas o de mucha dedicación con la vida de ama de casa. Sin embargo, la alumna que manifestó esta preocupación de manera sumamente evidente, fue la única que se llegó a plantear la posibilidad de estudiar una carrera con esas características. Me permití imaginarme que quizá las demás ni siquiera contemplaron este tipo de posibilidades, por lo “incompatibles” que resultan con el rol tradicional de ama de casa.

Así mi sueño, desde así desde chiquita era poner un hospital. ¡Uy! no, no, no yo me soñaba dueña de todo el mundo, después este ya después pues no que no también voy a ser cirujana y voy a dejar todo muy bonito y así como que implica mucho, pero... no sé ya cuando veo las cosas más así ya, estee pones los pies en el piso, entonces para lograr eso sí se necesita mucho y se puede hacer porque nada es imposible, pero cuánto tiempo me voy a dedicar yo a mí, no o sea, sí o sea, tengo que hacer, no voy a dejar, si quiero casarme no voy a dejar a mis hijos ahí regados por todos a ver quién los recoge.

C5E1 183/192

voy a tener 35 años y apenas me voy a casar y ya no va a ser tiempo.

C5E1 - 103/104

En su mundo interno, esta dicotomía expresada en el dilema entre estudiar medicina, con todo lo que implica, o casarse, no tenía solución. Desde su vivencia estas dos posibilidades de realización parecían ser incompatibles. Una y otra vez, me la manifestaba en la única entrevista que tuve con ella (C5E1 183/192 y C5E1 - 103/104).

Encontré información en la que se afirmaba que este tipo de conflictiva es característico en mujeres profesionistas debido a los valores introyectados del

ideal de mujer y las exigencias que la doble, o a veces triple, jornada de las mujeres trae consigo.

En una sociedad regida por las normas de consumo y que bien puede ser la nuestra, la mujer ideal se caracteriza por estar “marcada no tanto por el espíritu de entrega como por la seducción, la felicidad consumativa, la emancipación respecto a las costumbres tradicionales... en lo sucesivo, el consumo, la juventud y la belleza constituyen las nuevas obligaciones de la mujer de su casa” (Lipovetsky, G., 1999: 194). Lipovetsky insiste en que, “la mujer de su casa, tal como se la concibe en los siglos XIX y XX, se halla, en efecto, profundamente asociada a los principios de gestión, de trabajo y de eficacia típicos de la era moderna... el modelo de la mujer de interior ilustra orientaciones y prioridades modernas: importancia de la educación y de la higiene, reconocimiento e intensificación del papel de madre en la formación del niño, implicación creciente de las familias en todo lo que concierne a los hijos” (Lipovetsky, G., 1999: 196).

Caro que considerar la edad “adecuada” para casarse, dedicarse al hogar, a sus hijos, lo mismo que a una misma, son exigencias que creí son introyectadas, y por tanto, ideas raramente cuestionadas. Más bien lo que se cuestiona y se veta, en casos como el de esta alumna, es el anhelo de estudiar alguna carrera que pone en riesgo tales creencias.

b. Maternidad vs profesión. Muy relacionado con el anterior conflicto pero diferente, es el que surgía de la contraposición entre elegir una carrera que después le impidiera o dificultara ser mamá (C5E1 541/544).

O sea como que a mí me gustaría ayudar económicamente y con mi ser mamá, a mi me gustan mucho los niños y me gustaría tener uno, como el sueño de toda mujer, o sea casarse y tener sus hijos
C5E1 541/544

Al respecto dicen Ana Luisa Escalante y Josefina Lozano: “si la mujer cree que su ocupación tiene un efecto perjudicial sobre la familia, puede

experimentar conflicto en sus esfuerzos por integrar ambos roles” (Escalante, A., y Lozano, J., 1995: 9).

También encontré que históricamente el culto a la maternidad y la mística del ama de casa, como le ha llamado Lipovetsky, surge en el siglo XIX cuando “nace una nueva cultura que coloca en el pedestal las tareas femeninas otrora relegadas a la sombra, que idealiza a la esposa - madre - ama de casa que dedica su vida a la felicidad de la familia” (Lipovetsky, G., 1999: 191).

Este mismo autor abunda diciendo “domina la idea de que existe una contradicción entre feminidad y trabajo, maternidad y salario. Si bien los modernos sacralizaron el valor del trabajo, al mismo tiempo se aplicaron en devaluar sistemáticamente la actividad productiva femenina” (Lipovetsky, G., 1999: 190). Este tipo de valores contradictorios son característicos de nuestra cultura, según Rogers: “en esta cultura de ahora, fantásticamente compleja, los patrones que introyectamos como deseables e indeseables provienen de una variedad de fuentes y suelen ser muy contradictorios en sus significados” (Lafarga, J., y Gómez del Campo, J., 1981: 142).

Para comprender esta dificultad, no pude pasar por alto, que en nuestro país, el valor de la maternidad es altamente exaltado, según una investigación reciente el 92% de las mujeres mexicanas considera que su rol más importante es el de ser madre (Weiti, C., 2003 s/p al ser citado por Scherer, M., 2003: 1).

De acuerdo a las evidencias, me pareció que aún antes de ser mamás, y antes de ser profesionistas, si la alumna visualizaba que la carrera pondría en riesgo su papel de madre, entonces entraba en conflicto. Si maternidad y trabajo se veían como fuentes de realización excluyentes una de la otra, generaban dudas, ansiedades y temores.

- c. Tareas femeninas - tareas masculinas. En esa única entrevista la alumna siete me manifestó que a pesar de la cada vez mayor presencia de la mujer en el mundo laboral y del varón en el mundo familiar sigue habiendo

secuelas, al menos en expectativa, de una división rígida de tareas de acuerdo al género (C5E1 - 535/540).

H: Yo digo no, yo me gustaría, tal vez a mí me gustaría estar completa, que ser una ama de casa y ya, que no es solo unas paredes, una escoba y un recogedor, no. O sea si tengo que trabajar, no me importa o sea yo sé lo que quiero es ser mamá. Es que no me importa, si mi esposo no tiene trabajo yo me meto aunque sea de, no me importa mantener mi casa, pero o sea, o sea, si tampoco voy a estar ahí y el otro todo sentadote viéndome y yo trabajando pues como que no.

C5E1 - 535/540

Es evidente que, la movilización de las mujeres al mundo laboral sigue generando cuando menos, la expectativa de cambios en sus otras relaciones. Al respecto dice Lipovetsky, “este fenómeno, no sólo conmociona al mundo del empleo si no también la relación de las chicas con los estudios, las relaciones entre los sexos, el poder en la pareja; paralelamente al control de la fecundidad, la actividad femenina expresa la promoción histórica de la mujer que dispone del gobierno de sí misma, como una nueva posición identitaria femenina” (Lipovetsky, G., 1999: 188).

Toda esa conmoción ha generado ciertamente cambios en las expectativas de los roles, pero a pesar de ellos “las parejas siguen comportándose de manera tradicional: los hombres responsables del ingreso, y la mujeres del mantenimiento del hogar” (Vannoy y Philliber, 1992 al ser citados por Escalante, A., y Lozano, J., 1995: 9). Si existe incongruencia entre las expectativas y el comportamiento real, dicen Escalante y Lozano, se generan conflictos en la relación de pareja.

Encontré que, aún sin que de hecho se estuvieran dando estos conflictos, si se visualizaban como plausibles, esto era suficiente para generar un conflicto en la alumna. Al vivir este conflicto interno no se cuestionaba el rol, ni la expectativa de rol, lo que sí se cuestionaba, e incluso se negaba, era la posibilidad de elegir una carrera que los interpelara.

“Al luchar con los estereotipos de buena madre y esposa del hombre como el mayor proveedor de recursos económicos del hogar y principalmente

como la única responsable de la cantidad y calidad de tiempo que se le dedique a los hijos en formación el dilema que se le presenta es cómo lograr el balance entre el optimismo y el sentido de justicia humana en un mundo basado en la petencia, el control y la burocracia, generalmente la forma masculina de asumir la gestión y el liderazgo” (Guevara, M., y Guevara, M., 1998: 22).

- d. El peso del mmc (mientras me caso) - Creo que la primera vez que oí esta expresión “mmc” tendría yo doce o trece años, fue cuando mi hermana estaba por elegir carrera y no me acuerdo a qué habría venido a cuento, pero ella me explicó que tales siglas significaban “mientras me caso”. Ya ni sé, qué habría pensado o sentido en ese momento, pero creo que a partir de entonces la he oído o usado casi siempre en forma peyorativa.

Todas las alumnas que he acompañado en OV, han manifestado un deseo genuino por estudiar y luego trabajar, aunque no sepan en qué, ni cómo compaginar este deseo con la maternidad, matrimonio y roles de pareja, tal como estuve abundando anteriormente.

He considerado el peso del mmc como un problema para elegir carrera, porque tal cómo lo expresó la alumna tres, ellas no son ajenas a la devaluación de algunas carreras que quisieran elegir porque tienen fama de ser solo un pasatiempo en lo que la mujer contrae matrimonio (C3EF - 208/211), o incluso porque sus papás hermanos, u otras personas, cuestionan la inversión de dinero y esfuerzo que harán “si al fin y al cabo se van a casar”.

Como mi hermano me dice ay es que son carreras de mientras me caso, que no se qué, que porque muchas niñas estudian eso y ya, se casan y ya no vuelven a saber nada que tenga que ver. Ay pero claro que no, yo si voy a trabajar, si estudio es para trabajar.

C3EF - 208/211

No tengo las suficientes bases para afirmar que exista una conexión directa entre el mmc de nuestros días y el pensamiento del siglo antepasado pero creo, que cuando menos, quien ve el trabajo femenino como algo temporal y subalterno puede tener ciertas similitudes con las personas del siglo XIX.

Lipovetsky dice que en ese siglo, fue característico considerar el trabajo de la mujer casada en un rango subalterno, puesto que “se consideraba una actividad complementaria que no debía poner en riesgo el papel fundamental de madre y esposa. Incapaz de fundamentar la identidad de la mujer, el trabajo del segundo sexo se juzga por añadidura, inferior al del hombre y se limita a puestos subordinados” (Lipovetsky, G., 1999:189).

Además, el hecho de no trabajar después del matrimonio era un signo de status social “no cabe duda de que la improductividad de la mujer de su casa funcionó como signo distintivo que permitía expresar la distancia o la diferencia social de las clases superiores y medias con respecto a las clases trabajadoras. A través de la inactividad de la esposa, las clases privilegiadas significaban su diferencia social al tiempo que trataban de prorrogar, en cierto modo, la norma del despilfarrar ostentoso en vigor entre las clases nobles” (Lipovetsky, G., 1999: 196).

e. Mujer en el mundo de las normas masculinas.

M: Difícil en el aspecto de cómo es México que es muy corrupto, que se arreglan los abogados entre sí, este que si como mujer te enfrentas a faltas de respeto horrible y esto es lo que digo por qué, eso es.

C1E1 - 131/133

Dice Michael Kaufman: “En un mundo dominado por los hombres, el de éstos es, por definición un mundo de poder. Ese poder es una parte estructurada de nuestras economías y sistemas de organización política y social... aunque tienen el poder y cosechan los privilegios que nuestro sexo les otorga, este poder está viciado” (Valdés, T., y Olavaria, J., 1997: 63).

Es en las estructuras de poder generadas en el patriarcado, donde se realizan los arreglos por debajo del agua y las corruptelas. No estoy diciendo que todos los hombres sean corruptos. Ni tampoco creo que sea el sentido que le dio la alumna (C1E1 - 131/133). Lo que sí, es que este tipo de solución de problemas legales, en específico la corrupción, fue una de las dificultades que aparentemente frenaba a la alumna para decidirse por Derecho (óbice que

también les he escuchado a los varones). Al respecto me parece ilustrativa la siguiente cita: “generalmente, encontramos una atmósfera complicada para el desarrollo de las prioridades personales y las perspectivas profesionales. El problema es cómo manejar dentro de una perspectiva femenina un modelo masculino” (Guevara, M., y Guevara, M., 1998: 21 - 22).

Además de la corrupción, las faltas de respeto hacia la mujer, surgen del modelo social y estructura patriarcal, que todavía dominan nuestras relaciones de género: “Pese a estos avances, aún son pocas las mujeres que han rebasado las áreas tradicionales y son todavía muchos los ámbitos sociales donde la discriminación basada en el sexo ubica a la mujer como un ser humano de segunda clase” (Guevara, M., y Guevara, M., 1998: 150).

B) Razones, motivos y necesidades que subyacen en la elección de una carrera

A pesar de las dificultades anteriores y otras que puedan existir “el trabajo profesional de las mujeres se ha autonomizado ampliamente con respecto a la vida familiar, se ha convertido en un valor, un instrumento de logro personal, una actividad reivindicada y ya no meramente sufrida” (Lipovetsky, G., 1999: 204).

Desde hace tres décadas, las mujeres se presentan en forma cada vez mayor y cada vez más continua al mercado laboral, aún cuando los porcentajes de la actividad femenina varía de una nación a otra, es un hecho creciente en las democracias occidentales. Además cada vez son más las mujeres que no dejan de trabajar después de casarse y del nacimiento de su primer y segundo hijos (Lipovetsky, G., 1999: 187).

Ante tales circunstancias me pareció relevante no solamente entresacar las dificultades que pueda representar una elección de carrera, si no también descubrir cuáles son las razones, motivos y necesidades que las alumnas manifestaban al elegir una carrera. Las he agrupado en cuatro subcategorías:

1. Reconocimiento y respeto
2. Seguridad
3. Posibilidad de desarrollo
4. Conjugación de gustos e intereses

1. Reconocimiento y respeto - cuando las alumnas hablaban del por qué o para qué estudiar una carrera fueron dando distintas razones, una de éstas era la posibilidad de que en la carrera y en la vida profesional recibieran el reconocimiento y respeto de otros.

H: Si que diga no pues yo a fulano de tal este, no diga tiene, tiene un doctorado y es muy buena cirujano, bueno en el ámbito que esté ¿verdad?, que reconozcan tu trabajo

Y: mju o sea que quieres ser una persona reconocida

H: yo creo que sí (*casi imperceptible*)

C5E1 450/456

N. No el, no alguien importante si no que me traten a mí como con respeto

C6E1 104

El hecho de buscar reconocimiento y respeto (C5E1 450/456 y C6E1 104) a través de la carrera no es exclusivo de las mujeres, de tal suerte que existe en la prueba de valores profesionales, el valor político. El cual está relacionado directamente con la búsqueda de reconocimiento, poder, mando, etc.

Tener este tipo de ambiciones o razones para elegir una carrera tradicionalmente habían sido considerados masculinos. En este orden de ideas me pareció importante lo que Lipovetsky dice:

“En el estricto sentido de la palabra y, más ampliamente, el deseo de que se las reconozca a partir de lo que hacen y no de lo que son por naturaleza, en cuanto mujeres; el ciclo posmujer de su casa ha hecho entrar de lleno a la mujer en el universo competitivo y meritocrático tradicionalmente reservado a los hombres” (Lipovetsky, G., 1999: 206).

Al vivir en una cultura cada vez más competitiva y elegir una carrera con este tipo de parámetros conlleva un costo y un riesgo ya que según Karen

Horney, una de las consecuencias dañinas de la identificación con el yo idealizado es la búsqueda de gloria, que genera una serie de necesidades como la ambición neurótica, cuyo componente principal es la necesidad de destacar (Dicaprio, N., 1989: 258).

2. Seguridad - Encontré que algunas carreras les ofrecen mayores certezas y esto les da seguridad, por ejemplo, ante la dificultad para ingresar a determinada carrera una alumna eligió otra, cuya demanda no fuera tan alta y por tanto acrecentar las probabilidades de ser admitida. (C5E1 - 266/267).

pongo las cosas en una balanza y digo no pues esto o esto, y es más seguro que entre a aquí a estudiar Química que a Medicina.

C5E1 - 266/267

Otra razón incluida en esta subcategoría fue la de que la carrera elegida fuera corta, y así tener la seguridad de que al terminar de estudiar estaría todavía en una edad adecuada para casarse.

o sea, hay menos presión o sea, acabas en seis años

C5E1 - 232

Cuando Maslow habla de las necesidades de seguridad comenta que la mayoría de las personas no pueden ir más allá del nivel de funcionamiento de seguridad y están atadas a ella, reflejándose en distintas actitudes, como pueden ser las de esta alumna cinco (C5E1 - 232 y C5E1 - 266/267) donde uno de sus criterios de elección de carrera fue el de la seguridad de entrar a la carrera y salir a tiempo para casarse.

3. Posibilidad de desarrollo profesional- Más allá de buscar el reconocimiento de otros y la admiración, encontré otro tipo de motivaciones cuando las alumnas elegían por criterios propios, como los gustos, los intereses, etc. y este fue el caso de las razones incluidas en esta categoría que comprende motivos como tener más oportunidades de desarrollarse, crecer como profesionistas, etc.

Mercadotecnia es una carrera super, super amplia y entonces puedes tener muchísimos proyectos y todo y se me hace así padrísimo todo, y este la otra sí se me hace así como más cerrada pues, ¿me entiendes?. Ah tus alimentos, cómo se saca esta valencia, vamos a trabajar en un comedor industrial pero es igual que alimentos con que alimentos, o sea es igual, o sea en un consultorio qué alimentos puedes comer y nada más es eso. Y en el otro no, en el otro puedes hacer muchas cosas no nada más, a fuerzas, tienes que trabajar en un determinado puesto, pues.

C3EF - 92/99

I: Yyy, no sé siento que me hace crecer más esa carrera, pues, desarrollar diferentes habilidades, todo eso, que nutrición no me va a dar.

C3EF - 50/51

Encontré que este anhelo de desarrollo (C3EF - 92/99 y C3EF - 50/51) no es solamente una moda cultural, si no de acuerdo a Rogers, es una tendencia natural a todas las personas y se refiere a ella cuando dice que, “la tendencia de actualización se expresa en una variedad de motivos que tienen el propósito común de mantener e impulsar al organismo” (Dicaprio, N., 1989: 324).

La tendencia a la actualización no tiene una forma única de manifestación. Cuando Rogers habla de la tendencia actualizante afirma que “es el desarrollo en el sentido de la autonomía... incluye también las motivaciones de crecimiento que parecen ir más allá de estos términos: la tendencia a reducir tensiones, la tendencia a ser creativo, la tendencia a caminar en lugar de arrastrarse” (Rogers, C., 1985: 25).

4. Conjugua gustos e intereses - En esta categoría incluí las razones que se refieren a que la carrera conjugara varios de sus intereses, habilidades, satisficiera necesidades y gustos, de tal suerte que la carrera les resultara atractiva y no aburrida.

H: Ah, a mí me gusta mucho la química, todo lo que tenga que ver con Ciencias Naturales, Ciencias Naturales, Biología, Química, por decir Ciencias de la Salud, me gusta mucho, me interesa mucho,

Y: mju

H: Desde o sea, desde que vi química se me ha facilitado mucho

C5E1 - 219/225

algo que sea activo, algo que sea mucho trabajo porque si no es mucho trabajo como que me aburro y me da tiempo para que me desaliente, me de flojera eeh ¿qué más? No sé que sea algo divertido

C6E1 109/111

Este tipo de razones que sustentan su decisión gustos, necesidades, habilidades personales, habla de la madurez que poco a poco las alumnas iban desarrollando en la forma de valorar sus opciones (C5E1 - 219/225 y C6E1 109/111). Cuando Rogers habla del proceso valoral en la persona madura, asegura que cada vez más tiende a alejarse de satisfacer las expectativas de otros y llega a valorar una apertura a toda su experiencia interna y externa.

C) Aspiraciones y expectativas

En el amanecer del siglo, donde se ha dado tanto énfasis en tratar de encontrar maneras más adecuadas de entender lo femenino, a las mujeres, su identidad... creí importante incluir este último elemento.

Las aspiraciones y expectativas nos expresan mucho de lo que significa ser mujer adolescente en proceso de elección de carrera. La autoimagen, las aspiraciones y el yo ideal están relacionados con las elecciones vocacionales, las cuales son un expresión del yo (Bisquerra, R., et al., 1998: 545).

Antes de iniciar, creí oportuno echar una mirada atrás para comprender las aspiraciones actuales como resultado de una historia y una evolución social: “en las épocas anteriores, las actividades materna y doméstica bastaban para colmar la existencia femenina; no es el caso en nuestros días, en que la norma

laboral se encuentra masivamente interiorizada en las mujeres, ya sean jóvenes o no” (Lipovetsky, G., 1999: 208).

Si se supone que el horizonte de la mujer se ha ampliado, ¿qué dirección tiene ahora?, ¿el trabajo exclusivamente?, ¿de que forma?. Tratando de responder tales preguntas, pero considerando la naturaleza de mis datos, las preguntas que guiaron el análisis en este apartado son: ¿cómo se veían las adolescentes a futuro?, ¿qué deseaban para ellas mismas? ¿cuáles eran sus aspiraciones y expectativas?.

Dividí las aspiraciones y expectativas en cuatro grandes categorías o grupos dependiendo del ámbito donde visualizaban llevarlas a término:

- A. En lo familiar: Casarse, ser mamá, formar un hogar y aportar económicamente.
- B. En lo académico: estudiar una carrera, estudiar un postgrado, y desarrollo y superación.
- C. En lo profesional: trabajar, tener un negocio y sobresalir.
- D. En lo social: ayudar a otros.

A. En lo familiar

1. Casarse, ser mamá, formar un hogar

H: A mi me gustan mucho los niños y me gustaría tener uno, como el sueño de toda mujer, o sea casarse y tener sus hijos
C5E1 - 542 /544

La maternidad y el deseo de ser madre (C5E1 - 542 /544), sea visto como algo propio de la naturaleza de la mujer o producto de la cultura, sigue teniendo un peso muy fuerte en la mujer mexicana, baste recordar el dato de que el 92% de las mujeres mexicanas considera que su rol más importante es el de ser madre (Weiti, C., 2003 s/p al ser citado por Scherer, M., 2003: 1). Además de las satisfacciones o recompensas intrínsecas a esta función biológica trae, para

muchas mexicanas este pareciera el único medio para lograr el reconocimiento social.

En torno al tema dice Robert Stein: “ya la educación de las jóvenes no está encaminada exclusivamente a enseñarles el arte de conquistar y agradar a los hombres, de construir un hogar y de ser madres. Sin embargo, emparejarse, construir un hogar y una familia, son todavía necesidades instintivas y profundamente enraizadas que no se pueden dejar de lado sin más” (Zweig, C., 1992: 74).

2. Aportar económicamente

O sea como que a mí me gustaría ayudar económicamente
C5E1 -542

Quizá, el visualizarse como cooperadora más que como proveedora de los ingresos del hogar sea una manifestación de las nuevas formas de plantearnos los papeles femeninos y masculinos (C5E1 -542)..

B. En lo académico

1. Estudiar una carrera

A: Mucho, muchísimo se me antoja pero, no sé, por ejemplo ya ves que aquí tenemos Derecho, hay si, veo las materias se ven padres y pero hay veces que no sé, porque digo, toda mi vida he querido estudiar Derecho,
C2E1 - 108/110

De entrada parecería obvio que si fueron a OV, estuvieran contemplando en su futuro la posibilidad de estudiar una carrera, pero lo cierto es que vocación, no es sinónimo de estudios profesionales, si no tal como lo establecí en el marco referencial es la construcción del propio camino de realización.

En el análisis, descubrí un interés genuino por continuar sus estudios, evidenciado en expresiones como “toda mi vida he querido estudiar tal cosa” o “siempre me soñé de tal forma”... (C2E1 - 108/110). Este tipo de comentarios ponen de manifiesto que esta forma de proyectarse como mujeres con estudios de carrera no era nuevo en ellas, pero quizá si sea nuevo en historia de la mujer.

Al respecto dice Lipovetsky “en la actualidad, las jóvenes quieren obtener títulos con vistas a profesionalizarse; la inmensa mayoría de las mujeres ven en la actividad remunerada una condición necesaria para sentirse realizadas en la vida” (Lipovetsky, G., 1999: 208).

2. Estudios de postgrado

Entonces yo pienso así, sacar mi universidad, y o sea si se puede pues sacar un postgrado me gustaría también.
C3EF 507/509

no sé si ya trabajo no sé hacer una maestría en genética
C5E1 - 258

M: si me gustaría también, yo quiero estudiar derecho internacional, especializarme en eso,
C1E1 -123

De acuerdo a lo expresado por las alumnas en las entrevistas, su futuro académico extiende sus horizontes más allá de la carrera (C5E1 - 258, C1E1 - 123 y C3EF 507/509).

Con expresiones como las anteriores, cotejadas con algunas investigaciones y reflexiones sobre la realidad femenina, y por supuesto mi propia preocupación por prepararme continuamente, me quedó la impresión de que el valor de la preparación y el conocimiento como clave de competencia en el ámbito laboral, es cada vez más apreciado por el gremio femenino desde edades muy tempranas.

Dice Janne Haaland, al hablar de los desafíos para las mujeres de occidente, que “la educación es la clave de una buena vida para la mujer en el ámbito laboral y en la vida en general. La educación te cambia, amplía la mente y las miras, y en definitiva llega a ser verdadera autorrealización” (Haaland, J., 1997: 37).

3. Desarrollo y superación

H: pues, no sé, superarme porque a la hora de estudiar, ti tienes que crecer como persona y madurar y ver las cosas de otra, no todo es color de rosa y que a gusto y yo sé que va a ver muchas como piedritas y pues me gusta no quedarme en ellas, y no decir no pues ya aquí se acabó y no,
C5E1 - 493/503

I: dar lo mejor de mí, porque ya ves, es lo último, lo último ya de mis estudios, entonces los quiero realizar bien, porque yo sé que eso me va a abrir más puertas
C3EF 499/501

Cuando las alumnas me mencionaban que en su futuro se veían a sí mismas luchando, superándose, desarrollándose, etc.,(C5E1 - 493/503 y C3EF 499/501), no me parecía cosa menor.

Hallar este tipo de aspiraciones me lleva a pensar, que cuando menos en expectativa, contemplan la satisfacción de necesidades de autoactualización descritas por Maslow como desarrollar nuestras propias capacidades personales, desplegar nuestro potencial, hacer aquello para lo cual se está en mejor aptitud, desarrollarse y ampliar las metanecesidades...(Dicaprio, N., 1989: 368).

Asimismo descubrir esto, me dio indicios de la forma en que las nuevas generaciones van entendiendo y construyendo el significado de ser mujer “por doquiera se manifiesta la voluntad femenina de constituirse en agente de su propia vida. En la implicación femenina en el trabajo subyace mucha más que el

deseo de escapar del gueto doméstico; de hecho, traduce la nueva exigencia de afirmar una identidad como sujeto” (Lipovetsky, G., 1999: 205).

D) A nivel profesional

1. Trabajar

Tengo compañeras que nada más se van a meter a estudiar Merca en el ITESO también, pero es porque mmm... porque no, ya que más estudio. O sea, ay merca facilísimo, ay y esto y lo otro. Pero yo sé que si estudio merca yo sí lo pienso ejercer. Y mucha gente no. Como mi hermano me dice ay es que son carreras de mientras me caso, que no se qué, que porque muchas niñas estudian eso y ya, se casan y ya no vuelven a saber nada que tenga que ver. Ay pero claro que no, yo si voy a trabajar, si estudio es para trabajar.

C3EF 204/211

I: Pues, déjame pensarlo... pues... bien vestida, en una oficina, este trabajando porque yo no quiero ser de esas señoras que ay ya, ya me casé ya no trabajo, ya no hago nada. Es que si, si haces, si luchas tanto por una cosa, si te esfuerzas tanto porqué dejarlo, porque no seguir ejerciéndolo pues ¿me entiendes?

C3EF 228/232

Cuando estuve en la búsqueda de información que me ayudaran a fundamentar esta aspiración, encontré muchas maneras de verlo.

Desde la óptica del sentido de vida “el sentido de la vida no está dado para siempre, cambia de acuerdo a las circunstancias y vivencias de la persona, para Frankl (1995: 109) ese sentido se puede descubrir de tres modos distintos: (1) realizando una acción, (2) teniendo algún principio y (3) por el sufrimiento (Aguilera, A., 2001: 34).

Desde el desarrollo político y social que ha tenido el país: “se advierte que muchas mujeres no dejarían su trabajo cuando no se necesitara el ingreso económico; así como también muchas amas de casa desearían tener un empleo remunerado. Es factible que este fenómeno se explique con base en la igualdad social y política, así como el apoyo social, compañía adulta y contacto con el

mundo que el trabajo proporciona, además de la satisfacción personal” (Escalante, A., y Lozano, J., 1985: 8).

Desde el punto de vista de desarrollo personal: “las mujeres expresan mucho más que antaño deseos de desarrollo personal en su actividad remunerada. En nuestros días, el interés laboral, al igual que la iniciativa y la responsabilidad profesional, son expectativas prioritarias de las mujeres activas. El trabajo femenino ya no se contempla como un mal menor, si no como una exigencia individual e identitaria, una condición para realizarse en la existencia, un medio de autoafirmación” (Lipovetsky, G., 1999: 204)

O como una forma de construir una nueva identidad: “la actividad profesional femenina ha adquirido derecho de ciudadanía; en la actualidad supone un valor y una aspiración legítimos, la condición normal de la existencia femenina. Lo que caracteriza la condición de la mujer posmoderna es la repulsa a una identidad constituida de manera exclusiva por las funciones de madre y esposa” (Lipovetsky, G., 1999: 203).

Lo cierto es que de acuerdo a lo que yo pude percibir (C3EF 204/211 y C3EF 228/232) existe en las alumnas un deseo bastante grande de desempeñarse laboralmente.

2. Tener un negocio

N: Yo quiero ser como la dueña de la empresa,
C6E2 423

Estando aquí me gustaría poner mi propia empresa donde la ropa que yo diseñe lleve mi marca y con testo tener una tienda donde venderla, me gustaría que fuera ropa para ambos sexos, y para diferentes gustos, pero cosas locas, con colores modernos, me gustaría hacer pasarelas para darme a conocer con mis modelos de ropa y me visualiso con una tienda ya firme
C7EF 330/335

“El siglo XX ha sido testigo de la gradual y sostenida incorporación de mujeres a las más diversas actividades, de la economía, la sociedad y la política

y en todos los espacios del quehacer humano” (Guevara, M., y Guevara, M., 1998: 27). El mundo de los negocios no es la excepción.

Para entender esta aspiración, tomé en cuenta el sentido que Fromm le da a la necesidad de trascendencia como una necesidad de “obtener control sobre nuestra propia vida, tener elecciones y determinar nuestro destino” (Dicaprio, N., 1989: 400).

Más allá de la cultura del logro, méritos y posesiones que puede estar siendo introyectada, tanto por varones como por mujeres adolescentes, el anhelo de tener un negocio propio, implica tener en el menú de posibilidades para trascender, no sólo el ámbito familiar, si no también otros escenarios como lo es el mundo laboral. Una muestra de ello es querer su propio negocio, ser líder en una empresa, etc. (C7EF 330/335 y C6E2 423).

3. Sobresalir

o como alguien importante en una empresa pero una empresa grande.
C6E2 424

viajar por todo el mundo, dar conferencias
C5E1 - 360

H: quiero ser, ser la mejor de mi carrera
H: pues sobresalir
C5E1 405 y 427

y yo viajando mucho por varios lados para situarme y tener ropa moderna me gustaría que fuera buena y conocida mi tienda.
C7EF 335

Este tipo de aspiraciones y metas, sobresalir, ser la mejor, etc.(C6E2 424, C5E1 - 360, C5E1 405 y 427 C7EF 335) pueden ser manifestaciones de estar incluyendo en su propia identidad valores y roles tradicionalmente considerados como masculinos, tal como lo expresan María y Martha Guevara : “tal vez las

mujeres que tienen éxito sea porque no piensan sólo en competir si no en ganar... este es el modelo masculino” (Guevara, M., y Guevara, M. 1998: 79).

También puede ser una expresión de la sociedad en la que vivimos: “el reconocimiento social del trabajo femenino traduce el reconocimiento del derecho a una vida privada, a la independencia económica en el hilo conductor de una cultura que celebra cotidianamente la libertad y el mayor bienestar individual” (Lipovetsky, G., 1999: 211).

Descubrir que las alumnas han incluido en su forma de proyectarse a sí mismas este tipo de valores, me hacía pensar en lo cierta que puede resultar la frase de que toda la existencia femenina, es ahora objeto de elección, de interrogación y arbitraje... los antiguos poderes se han visto sucedidos por el poder de inventarse a sí mismo, el poder de proyectar y construir un futuro indeterminado... la tercera mujer supone una autocreación femenina. Ciertamente, en la actualidad es reconocido que tanto hombres como mujeres tienen el derecho de ser dueños de su destino individual, más ello no equivale a un estado de intercambiabilidad de roles (Lipovetsky, G., 1999: 219 - 220)... siempre y cuando las condiciones personales, sociales, familiares y culturales estén dadas.

En lo social

1. Ayudar a otros

pero hasta cierto punto claro que me gustaría también meterme al penal, para tipo como ayudar a toda la gente de bajos recursos.

C1E1 - 124

En sus reflexiones a cerca de porque, para qué y cómo querían desempeñarse laboralmente las alumnas también fueron dando evidencias de que estudiar una carrera no tenía un sentido meramente personal, si no que incluía una dimensión social muy importante.

Desde la que quería ayudar a otros (C1E1 - 124), como las que querían tener su empresa, que genera empleos, la que quería aportar a su hogar... todas eran muestras de que “la mujer además del desarrollo de su inteligencia y del acrecentamiento de sus conocimientos en diversos campos, tiende a conservar su sensibilidad, es decir a sentir física y moralmente y a actuar con compasión, humanidad y ternura...” (Guevara, M., y Guevara, M., 1998: 27).

CAPÍTULO VI
ANÁLISIS DE RESULTADOS
CERRANDO EL TRIÁNGULO DESDE EL CUAL OBSERVAR LAS
APORTACIONES DEL ENFOQUE CENTRADO EN LA PERSONA A LA
ORIENTACIÓN VOCACIONAL

En este capítulo trataré de completar las respuestas hasta ahora encontradas a la pregunta: ¿Cuáles son las aportaciones que el Enfoque Centrado en la Persona proporciona a la Orientación Vocacional para alumnas adolescentes de bachillerato?

Para ello tomaré las evidencias que hay en el cuestionario aplicado a 10 alumnas que en el período 2002 -2003 recibieron Orientación Vocacional (OV) desde el Enfoque Centrado en la Persona (ECP). Y las plasmadas en un reporte que elaboré en mayo de 2002, al término de la intervención.

El cuestionario

A. Datos generales

En cuanto a las características sociodemográficas de las alumnas, éstas son muy similares, a las que participaron en la intervención. Tal como su puede apreciar en la siguiente tabla de datos generales. Solo que en esta ocasión si fue intencional el hecho de que fueran mujeres.

Alumna	Edad	Módulo	119Económico	Administrativo	217Económico
Administrativo	318Económico			Administrativo	417Económico
Administrativo	517Económico			Administrativo	617Económico
Administrativo	717Humanidades	817Físico		Matemáticas	918Económico
Administrativo	1017Económico	Administrativo	Al momento de responder el cuestionario, las edades de las alumnas fluctuaban entre 19 y 17 años, es decir todas eran adolescentes.		

Ocho alumnas estaban en el módulo de Económico Administrativo, una en el de Físico Matemáticas y la última en Humanidades. Comparándolas con la población anterior, siguen predominando alumnas de los módulos de Económico Administrativo y de Humanidades. En esta población no hubo alumnas ni de Arquitectura y Diseño ni de Químico Biológico.

B. Las Preguntas Y Sus Respuestas

1). ¿Qué es para ti la Orientación Vocacional?1Es algo que según tu forma de ser se acomoda a la carrera que podrás desempeñar, te ayuda, te orienta.2Es ayudar a la persona en el proceso de elección de su carrera. Esta ayuda consiste en escucharla y hacerla reflexionar para que ella misma descubra cuál es el camino que desea tomar.3Es como un tipo de ayuda o seguimiento que te facilita la toma de decisiones que tienes que dar4Es una ayuda para “orientarte” sobre la carrera que vayas a estudiar. Para saber que carreras que hay, cuál te conviene más, etc.5Es la ayuda para la elección en este caso de tu carrera o de hacia donde va tu vida que es lo que vas a hacer en tu futuro6La ayuda para poder descubrir, la vocación que tienes dentro de ti mismo pero que por algunos factores no la puedes descubrir, y es una orientación para llegar a ella. una persona que te acompaña en el proceso de decidir.7Acompañamiento, quizá para facilitarte o ayudarte a decidir tu vocación o la carrera que mejor te convenga8Como lo dice es una orientación, una guía que te ayuda para elegir carrera o vocación9Es una ayuda a cualquier estudiante de preparatoria para decidir la carrera que más le gusta y vaya con su personalidad. Es una guía para decidir carrera o vocación10Es buscar cuál será el camino que seguirás en tu vida para ser feliz, siendo guiada por alguien que te ayude a conocerte.

Al hacer una lectura detallada de las respuestas encontré que en el concepto que les había quedado a las diez alumnas respecto a la OV, estaba reiteradamente mencionada la idea de la ayuda o proceso de ayuda.

Constaté que no se menciona en ningún momento el término terapia, cura o alguna idea que me diera indicios que el proceso que siguieron se confundía con ella. De tal suerte que les quedaba claro el objetivo: elegir carrera (ocho alumnas), seguir tu camino (una), tomar decisiones (una).

Por otro lado, tres identifican que el proceso implica reflexión, descubrimiento y conocimiento sobre ellas mismas.

Una menciona el aspecto de información sobre las carreras.

Leer este tipo de respuestas me dio cierta tranquilidad, pues he imaginado que ya sea a manera de crítica o de replica a esta forma de intervenir, se pensara que al tener como guía el ECP, se confunden los límites de la OV con los de la terapia y se pierde el foco de interés de las alumnas.

Como se puede observar, la definición dada por Bisquerra no es tan diferente a las que alumnas de bachillerato elaboraron. Según este autor es “un proceso de ayuda continuo a todas las personas, en todos sus aspectos, con objeto de potenciar el desarrollo humano a lo largo de toda la vida” (Bisquerra, R y Álvarez, M., 1998: 9) cuyo eje o foco de atención primario es la elección de una carrera o profesión.

2). ¿Cuáles fueron los motivos y necesidades para solicitar orientación vocacional?¹Tomar una mejor decisión respecto a mi carrera, analizando las otras alternativas que tenía²Estaba muy confundida. Ya había dado miles de vueltas en mi cabeza a las opciones que tenía y sentía que no iba a llegar a ningún lado. Así que pensé que solicitando ayuda a alguien capacitado iba a encontrar la respuesta.³Más que nada era el no estar segura de lo que realmente quería hacer y la forma en que quería aprovechar mi vida.⁴Fue que no estaba segura que era lo que iba a estudiar ni en donde, etc.⁵Para poder tener una buena elección de mi carrera no estaba muy segura⁶Confusión, duda, presión familiar, miedo, indecisión, nerviosismo.⁷No tenía ni la más mínima idea de qué carrera estudiar.⁸No sabía que estudiar y estaba desesperada para

decidirme⁹La indecisión sobre qué carrera estudiar.¹⁰No saber qué carrera elegir

Elegir en el mundo actual no es tarea sencilla, esto lo demuestra la diversidad de motivos por los cuales una alumna llega a solicitar OV, y la carga emocional que los acompañan:

Tres mencionan que no sabían qué estudiar.

Tres mencionan que no se sentían seguras de qué era lo que iban a estudiar

Dos mencionan el deseo de tomar una buena decisión.

Dos mencionan la confusión.

Dos mencionan la indecisión.

Una habla de dudas, miedo, nerviosismo y presión familiar, aspectos que no mencionan las otras.

Una menciona la desesperación.

Al respecto me pareció muy importante lo que dice Leona Tyler: “la primera de estas características del panorama moderno es el carácter de la estructura ocupacional que ha sido creada. Con más de 40 000 ocupaciones distintas para elegir y todas las nuevas que aparecen cada año, es evidente que una persona que desea tomar una decisión inteligente no se enfrenta a una tarea fácil” (Tyler, L., 1988: 20).

Y abunda, “la constante amenaza del desempleo, corolario del desarrollo tecnológico, atemoriza a los individuos que, en su mayoría, no se sienten seguros de conservar sus propios empleos. La importancia que una sociedad competitiva atribuye al éxito, inevitablemente causa zozobra en las personas que no pueden saber a ciencia cierta si ellas también serán triunfadoras” (Tyler, L., 1988: 24).

3). ¿Cuáles son las experiencias que recuerdas que te ayudaron en tu proceso de elección de carrera?¹Una hoja de elegir la universidad ideal y los resultados

de mi perfil profesional²Consultar planes de estudio, platicar con personas que cursan o ejercen la carrera, pensar en lo que me gusta y por qué me gusta.
3Bueno pues ciertas actividades que surgieron durante las sesiones de la orientación así como la autobiografía y ciertas pláticas⁴La obtención de información a todo lo relacionado con las carreras, la plática en la de conocerme a mí misma, las lecturas, etc.⁵El investigar el programa de varias carreras, ver en qué empleos te puedes desempeñar y visualizarme a futuro⁶Mi gusto por las matemáticas y conocer a Benito en mi clase de contabilidad, además de que con la ayuda y el examen me di cuenta que sí era lo que realmente quería⁷Todo el acompañamiento me ayudó mucho, pero al final me dejaron realizar unas entrevistas acerca del fracaso y esto, creo yo, fue lo que más me ayudó.⁸Los trabajos que me pedía Cristi que hiciera y las pláticas que tuve con ella⁹El saber mi tipo de personalidad, aclarar mis prioridades y gustos. El imaginarme y visualizarme en algunos años, el ir descartando cada carrera que no iba conmigo.¹⁰Evaluaciones. Conocimiento personal. Buscar la información sobre las carreras de interés.

Ocho hacen referencia al conocimiento personal, ya sea de manera directa o a través de los ejercicios

Seis identifican la información sobre las carreras y universidades.

Cinco hacen mención a alguna actividad en específico, como la autobiografía, visualizarse a futuro, cuestionario de la universidad ideal, etc.

Cuatro refieren el diálogo que sostenían conmigo.

Tres hablan de las pruebas psicométricas.

Mencioné en el Marco Referencial que desde el Desarrollo Humano (DH), para poder optar libremente y trabajar en la construcción del camino personal o vocación, se considera condición esencial, el conocimiento de uno mismo. El valor que se le da a este factor es sumamente alto, abarcando áreas tan diversas como son las motivaciones, los intereses, las habilidades, las cualidades personales, la propia historia y contexto... etc.

El humanismo ha propuesto el autoconocimiento, la meditación, la vida emocional trascendente y la integración mente - cuerpo... como caminos para facilitar el DH (Casares, D., y Siliceo, A., 2001: 17). Lo cual, desde las respuestas de las alumnas, queda de manifiesto siendo que el autoconocimiento tiene el mayor número de menciones.

4). ¿Cuáles las experiencias que no te ayudaron?1Yo creo que sí me ayudó, no recuerdo alguna que no me haya ayudado2Presiones familiares, escuchar malas opiniones de la carrera. Miedo a tomar la decisión equivocada3Creo que todo por mínimo que fuese ayudó en algo4Que hay mucha información, o rumores sobre las carreras, o gente que te desanima para estudiar sobre alguna carrera.5A veces el miedo o el no saber bien lo que se quiere en un futuro6La presión de parte de mi familia La dificultad de la contabilidad El miedo a no poder lograr y la inseguridad de equivocarme7Creo que todo tiene un orden y hay que seguirlo para lograr el fin, así que considero todo importante8No hubo9El cuadro de comparación de universidades10Ninguna

Me di cuenta que al responder esta pregunta las alumnas le dieron dos sentidos diferentes: el primero era considerar las cosas que no le ayudaron del proceso de OV. El otro sentido tenía una connotación más general, que salía de los límites de la relación de ayuda.

De tal suerte que:

Siete se refirieron al proceso de OV. De las cuales solamente una identificó un ejercicio (comparación de universidades) como experiencia que no le ayudó.

Tres hicieron referencia a experiencias fuera del proceso de OV y mencionan: exceso de información, rumores, influencia de otras personas, presión de la familia, miedo ante el futuro, inseguridad y dificultad percibida en la materia que le interesa.

Estas respuestas le dan fuerza a lo dicho en el capítulo anterior acerca de lo oscuro que puede resultar para algunas adolescentes elegir.

5). ¿Cuáles fueron tus dificultades para elegir carrera?1Pensar en un futuro y arrepentirme de la decisión que tomé2Quería complacer a terceras persona en lugar de complacerme a mí. Tenía miedo de equivocarme al elegir y me tomaba demasiado en serio las presiones de los demás.3Mis convicciones, estaba muy indecisa entre varias carreras relacionadas entre sí4El que no definía cuáles eran mis habilidades, mi indecisión, mi temor a no elegir correctamente la carrera.5El no saber si era la carrera correcta6Que no estaba segura de si era un gusto temporal o era lo que quería hacer el resto de mi vida7Temor a equivocarme y al fracaso8Estaba indecisa entre elegir algo que me gustara aunque no haya mucho campo de trabajo o elegir algo que sabía tenía más campo pero no me llenaba del todo9Combinar el gusto y la conveniencia al futuro que tendría estudiar alguna carrera10Indecisión. Falta de conocimiento de éstas.

Cinco hacen referencia a su temor a equivocarse y/o al fracaso.

Cuatro mencionan la indecisión.

Dos hacen referencia a conflicto de intereses: habilidad/ gusto con campo de trabajo.

Dos hacen referencia a falta de conocimiento de ellas mismas.

Una habla de falta de conocimiento respecto a las carreras.

Una habla de querer complacer a terceras personas y las presiones de los demás

Una hace referencia a sus convicciones.

Como dice Tyler “estas mismas dificultades, comparadas con los problemas sociales de mayor gravedad e importancia, tal vez parezcan ínfimos y triviales; sin embargo, son la materia prima de la experiencia humana personal” (Tyler, L., 1988: 24).

Y agrega “ya que estos problemas son en gran medida individuales, solamente los métodos individualizados de orientación son adecuados para

tratarlos. La asistencia a conferencias y sermones, o la lectura de libros que exponen otra clase de creencias filosóficas, no logran el mismo efecto” (Tyler, L., 1988: 16).

6). ¿Cuáles fueron las razones por las cuales elegiste? 1Porque combina lo que más me gusta lo teórico y los números, tiene mucho campo de acción2Porque me di cuenta que esa carrera me inspiraba y motivaba a dar lo mejor de mí. Porque conocí lo que haces al desempeñar esa carrera y me pareció interesante y agradable3Bueno pues la orientación mucho tanto para aclarar lo que quería como a conocerme un poco más y supe que era lo que me gustaba4Fue porque me gustó la carrera, a lo que se enfocaba, el campo de trabajo, porque vincula un poco de diseño.5Fue lo que más me gusta en este momento. Creí que era la correcta. Me veo trabajando en la rama de la carrera.6Me gustan las matemáticas y las finanzas y se me hace una carrera muy bonita e interesante.7Estoy más segura ahora es algo que me encanta y descubrí que tiene más futuro de lo pensaba.8Sentía que lo más importante era que me llenara la carrera, aunque yo se de antemano que no se gana mucho. Pero las satisfacciones creo yo que serán grandes.9El gusto por ella, el campo de trabajo en el que te desempeñas y lo que abarca el estudio de esa carrera, interés por lo que se aprende en ella.10Es algo que me gusta y puedo ser feliz haciendo lo que me gusta.

Las diez hacen referencia a su gusto, interés y satisfacción (cuando menos visualizada) que les provoca la carrera.

Dos hacen referencia además del gusto a la amplitud de campo de trabajo.

Otra hace referencia a que ese gusto lo puede combinar con otro interés (el diseño).

Una además del gusto, se alcanza a ver desempeñándose en esa carrera.

Otra hace referencia a que le inspira y motiva a dar lo mejor de sí.

Una habla del futuro que le ve a la carrera.

Otra habla de las satisfacciones más allá de lo económico que le traerá la carrera.

Otra habla de la posibilidad de ser feliz.

Cuando Rogers describe las direcciones valorales de las personas que se mueven en la dirección del crecimiento y desarrollo, menciona algunas que yo identifiqué en las respuestas anteriores como, la tendencia a alejarse cada vez más de las falsas imágenes y los deberías; alejarse de satisfacer las expectativas de otros; encaminarse a ser él mismo (o ella misma); la autodirección es valorada positivamente de tal suerte que se generan sentimientos de orgullo y confianza para hacer sus propias elecciones (Lafarga, J., y Gómez del Campo, J., 1981: 150).

7). ¿Cuáles son las razones por las cuales quieres estudiar una carrera?1Para prepararme más como persona, ayudar a la sociedad, siento que mi formación no estaría si no estudio una carrera.2Para tener la capacidad de mantenerme por mí misma, para tener conocimientos amplios en esa área, pero sobre todo para poder ayudar a otros y sentirme útil a la sociedad y satisfecha conmigo misma.3Quiero superarme, quiero ser alguien, llegar a destacar, quiero ser independiente.4Porque quiero ser una persona que haga un bien, me quiero realizar como persona que los servicios que preste al estar trabajando sean de gran ayuda para quien los necesite.5Para ser una profesionista, trabajar, prepararme para vida, ser mejor, hacer lo que me gusta. Realizarme6Superarme como persona. Realizarme antes de tener una familia, para trabajar, ser culta y tener la satisfacción de lograrlo.7Quiero prepararme para poder salir adelante por mí misma y así realizarme como persona, considero que es una forma para sentirme bien conmigo.8Para poder mantener a mi familia y darles lo mejor, ya que desgraciadamente si no tienes carrera es más difícil salir adelante.9Para no ser ignorante, para tener un futuro más o menos asegurado para sentirte

realizado profesionalmente¹⁰ Para realizarme profesionalmente, para después poder hacer algo que me gusta y desempeñarme laboralmente.

La diversidad de respuestas originadas de esta pregunta da cuenta de que “no todas las mujeres tienen las mismas razones para trabajar ni éstas son excluyentes unas de otras, a veces resultan ser económicas, pero también aquellas ligadas a fines más superiores, es decir, para aspirar a una mejor calidad de vida” (Guevara, M., y Guevara, M., 1998: 143).

Siete piensan que eligen para sentirse satisfechas, realizarse (profesionalmente, como persona, antes de tener familia) y sentirse bien con ellas.

Cuatro ven en la carrera la oportunidad de ser alguien, destacar, ser mejor, salir adelante.

Cuatro hacen referencia a completar formación, tener conocimientos amplios, ser culta, no ser ignorante.

Tres hablan de prepararse como persona, prepararse para la vida.

Tres dicen que para ayudar a la sociedad, ayudar a otros, hacer un bien.

Tres refieren que para trabajar.

Dos hacen alusión a la capacidad para mantenerse, ser independiente.

Dos mencionan el superarse.

Una para sentirse útil.

Una alude a la seguridad ante el futuro.

La importancia dada por las alumnas a estudiar una carrera no sólo tiene que ver con “la fe en la educación como instrumento de progreso individual y social” (Tyler, L., 1988: 21). También tiene que ver con que la carrera, vehículo para del desempeño laboral, se convierte en soporte de identidad y realización de las mujeres. En palabras de Lipovetsky, “en nuestra sociedad, el trabajo se ha convertido en un soporte primordial de la identidad social de las mujeres” (Lipovetsky, G., 1999: 207).

8). Describe cómo fue tu proceso en la orientación (cómo llegaste - que hiciste - cómo te fuiste)

1 Llegué con tres carreras que eran las que más me gustaban y las analicé según mi perfil y lo que me ofrecían para desempeñar en un futuro. Me fui segura de la carrera que escogí la que más me gusta.

2 Llegué angustiada. Hablé con Cristy, le expuse mi problema. Me hice dos cartas a mí misma. Una de mi yo actual a mi yo futura y otra al revés. Hice un cuestionario en el que planteé las preguntas que me gustaría hacerle a un profesional de las carreras que me interesaban.

3 Bueno yo vine en busca de algo no se de que pero necesitaba tranquilizarme un poco, busqué a Cristy y empecé con la orientación. Que hice, pues las diferentes dinámicas pero más que eso expresar lo que sentía, sacarlo todo para reorganizarme.

4 Llegué, porque ya tenía que elegir mi carrera, y no me decidía tenía que pedir ayuda para poder enfrentar mis miedos a fracasar en mi elección, que hasta que me decidiera a enfrentarme en eso me iba a dar cuenta de que elegía bien, ya que me decidí, hasta el momento no me he arrepentido.

5 Llegué sin saber bien que onda con las carreras, con la ligera idea pero no muy clara. Investigué de las carreras que me llamaban la atención, realicé varios ejercicios de las carreras. Me fui segura al ver que en este momento si es lo que quiero estudiar y como me quiero realizar a nivel profesional y con ganas de entrar a la carrera.

6 Llegué muy confundida, con nervios y lloraba mucho por no saber qué decidir. Pedía la ayuda, hice el examen y descubrí lo que había en mí. Muy contenta y decidida de lo que quería y con ganas de inscribirme a la universidad ya.

7 Llegué porque me recomendó una compañera y entre Cristy y yo localizamos que me impedía elegir, después revisamos las opciones y decidí.

8 Llegué con mucha incertidumbre, hice las guías que me daba Cristy, platiqué con ella y me fui con mi panorama un poco más claro, aunque poco tiempo después se volvió a nublar.

9 Llegué indecisa entre 5 carreras y abierta a escuchar y conocer otras, traté de contestar lo que me pidieron lo más sincera posible esperando obtener respuestas pero a la vez sin la certeza de obtenerlas, meditaba y pensaba en lo que realmente quería estudiar y me fui convencida de estudiar la carrera que ahora tengo en mente.

10 Llegué sin saber para donde buscar ayuda de alguien que me dijera qué hacer para elegir carrera. Hice algunas actividades como

investigación de carreras y universidades, escribí mi historia personal, preguntar a algunos conocidos qué esperaban de mí, reconocer mis capacidades y defectos y un examen de orientación. Me fui más decidida sobre mi carrera y lo que quería.

Respecto a cómo llegaron:

Ocho hacen referencia a sentimientos de angustia, deseos de tranquilidad, nerviosismo, indecisión, confusión, incertidumbre...

Una menciona que llega por recomendación y otra que llegaba con tres opciones en mente.

De alguna manera ya he abordado el cómo llegan a la OV, en la pregunta sobre sus razones para solicitar OV y las dificultades a las que se enfrentaban, pero me parece complementar lo dicho hasta el momento con la siguiente idea que permite entender el grado de ansiedad e incertidumbre con el que llegan las alumnas: "sociólogos y poetas han coincidido en llamar a esta época era de la ansiedad. Muchos escritores han llamado la atención sobre los factores que a causan inseguridad en el individuo, factores que abarcan desde los hogares deshechos hasta las amenazas de aniquilación atómica" (Tyler, L., 1988:22).

Respecto a qué hicieron:

Una menciona que analizó opciones.

Siete hacen referencia a los ejercicios, exámenes, y cuestionarios.

Una menciona que enfrentó miedos.

Otra que localizó lo que le impedía elegir.

Dos hacen referencia a los diálogos conmigo.

Y una más menciona que descubrió lo que había en ella.

Respecto a cómo se fueron:

Cinco mencionan que eligieron y decidieron.

Dos no mencionan cómo se fueron.

Tres hacen referencia a sentimientos de seguridad y alegría.

Y una dice que aunque se fue con claridad luego se volvió a confundir.

Aunque yo he sido testigo presencial de lo que las alumnas refieren respecto a su proceso, me vi en la dificultad de explicar cómo es que sucede lo anterior, cómo es que la alumna logra pasar de la angustia y la confusión a la decisión y tranquilidad. Creo que no encontré manera más clara y sencilla que la mencionada por Juan Lafarga, cuando explica que para que se de la relación de crecimiento “basta con que una persona pueda darse a sí misma la libertad de optar y esté dispuesta a crear las condiciones para que la otra persona use su libertad” (Lafarga, J., 1992: 5).

9). Describe cómo recuerdas que te sentiste durante ese proceso1Me sentí más tranquila, pues no me preocupé tanto por elegir una carrera, sabía que alguien me ayudaba y que los resultados me iban a servir a tomar una buena decisión.2Me fui sintiendo más tranquila. Se me aclaró la mente y se disminuyó el angustia, eso me decidió a ocuparme y preocuparme3Me sentía tranquila como que me relajé un poco4Me sentí bien, solo que me sentía presionada a elegir carrera debido a que ya iban a empezar los trámites en las universidades5Desorientada en ratos por ver las diferentes opciones de carreras6Muy triste y confundida, llena de nervios y tensión7Me sentí respaldada y me facilitaron mucha información, entonces me resultó agradable que alguien me ayudara8Me sentí cómoda de tener un espacio en el que pudiera platicar con alguien sobre eso.9Al principio sin tener tanta fe en que podía escoger la carrera y si sería adecuada con la orientación pero al final estuve en confianza porque me abrieron el panorama más10Me fui sintiendo mejor según como iba avanzando el proceso

Tres hacen referencia a una tranquilidad paulatina.

Tres hablan de sentirse bien, cómodas o respaldadas en el proceso.

Tres hacen referencia a angustia o tensión inicial.

Una dice que se sintió triste, confundida, llena de nervios y tensión.

Una más dice que se sintió presionada por los trámites.

Otra reporta haberse sentido desorientada a ratos.

Una habla de poca confianza al principio hasta que llegó a la confianza de poder elegir.

Nuevamente encontré indicios de lo difícil que resulta elegir y lo pesado que esto puede ser, emocionalmente hablando, pero al leer sus respuestas me pareció que a través de la empatía hacia estos sentimientos, fueron generando la confianza, tranquilidad paulatina, comodidad... etc., a los que hacen referencia y que les permitió finalmente elegir.

Me pareció importante volver a señalar que “cuando las personas perciben que se las comprende, se ven a sí mismas adquiriendo un mayor contacto con un rango más amplio de experiencia. Este les aporta un referente más amplio al que pueden recurrir en busca de orientación para entenderse a sí mismos y para dirigir sus comportamientos. Si la empatía ha sido precisa y profunda, puede que también sean capaces de desbloquear el flujo de la experiencia y permitir que siga su curso de forma desinhibida.” (Rogers, C., 1975 : 8 al ser citado por Brazier, D., 1997: 55)

10). ¿Qué sugieres para mejorar este proceso? 1Pues que sigan igual2Probablemente más seguimiento en el proceso de la persona3Un poco más tiempo y no tantos exámenes4Que la gente que no sabe que carrera que estudiar se tome con anticipación un tiempo para pensar que es lo que quieren. Otra cosa es que den más información sobre las carreras, campo de trabajo, etc.5Pueden ser conferencias de las universidades6Tratar de tener calma Ser seguro de sí mismo7Tal vez más facilidad por parte de los maestros para asistir a las asesorías8Creo que está muy bien, no mejoraría nada9Tener información por escrito que explique de que trata cada carrera y tratar de tener todas las carreras hasta las desconocidas10Que siga así, porque así fue como me ayudó y por eso creo que así es bueno.

Tres dicen que no le mejorarían nada.

Tres sugieren proporcionar mayor información (escrita - pláticas).

Dos hablan de tener más tiempo y más seguimiento.

Dos le sugieren a quien vive el proceso: tiempo, calma y seguridad.

Una pide mayor facilidad por parte de los maestros.

11). ¿Cuáles son los aprendizajes que te quedaron de ese proceso?1Que es bueno analizar las alternativas Que me pude conocer un poco más Me ayudó a analizar2Que uno debe decidir en base a sus metas a largo plazo. Y que no sirve de nada preocuparse se debe tomar acción3Bueno cuando comencé a venir me sentía algo sola, confundida y aprendí a madurar un poco y a que si quiero algo tengo que luchar por ello4Que tengo que enfrentarme a mis indecisiones, aunque a veces las decisiones que tome no sean correctas, pues algo se aprende de ellas5A no temer a tomar decisiones si es lo que tu crees6Que la verdad está dentro de mí misma Que el miedo no ayuda a decidir Que debo estar segura de mis convicciones7Es acerca del temor al fracaso y por que no debo tener miedo8Me quedé con una amiga, y aprendí que cualquier cosa que tengo que elegir siempre tengo que escucharme para tomar la mejor decisión9Que no es malo pedir ayuda Que necesitas conocerte para saber que es lo que te gusta y no ser indecisa10Aprender a conocerme, a estar conmigo y escucharme para saber lo que quiero. Para escoger una carrera hay que buscar lo que nos lleve más directamente a realizar nuestros sueños

Ocho alumnas incluyen en sus aprendizajes aspectos de la decisión como: enfrentar los miedos, ser más decididas...

Cinco hacen referencia al conocimiento de sí mismas.

Una menciona que aprendió a analizar.

Una más menciona que aprendió a madurar.

Una alumna dice que aprendió que no es malo pedir ayuda.

Y otra que encontró una amiga.

La mayoría de los aprendizajes reconocidos por estas alumnas tienen que ver con la posibilidad de enfrentar sus miedos, ser más decididas, y por los tanto de plantearse los pasos que tienen que hacer para lograr sus objetivos y atreverse a hacerlos. Al respecto encontré que según Allport “la persona madura realmente crea tensiones... una manifestación de la personalidad madura es la búsqueda de tensiones en forma de metas a corto y largo plazo” (Dicaprio, N., 1989: 306).

Al reconocer como aprendizaje el conocimiento de ellas mismas, me hablaban de que a través de este tipo de acompañamiento es posible satisfacer la necesidad de ampliar el conocimiento de sí mismo antes de tomar una decisión, tan insistentemente señalada por distintos autores como Jesús Alonso Tapia, quien ha estipulado que para lograr la inserción social y laboral de los alumnos es necesario conocer la propias características, intereses, posibilidades y limitaciones, así como las posibilidades que ofrece el mundo educativo y laboral (Alonso, J., 1997: 253).

Estos aprendizajes también son valorados desde el ECP “recordemos una vez más que este desarrollo favorable - y los procesos de autovaloración y autodirección que presupone- dependen, ante todo, de la medida en que la experiencia está disponible a la conciencia. Si faltan datos experienciales importantes, el equilibrio estará falseado y las elecciones serían inadecuadas” (Kinget, M.G., y Rogers, C., 1967: 50).

12). Consideras que te ayudó la Orientación Vocacional y el proceso vivido en ella? Si ____ No ____1Si2Si3Si4Si5Si6Si7Si8Si9Si10Si

Todas manifiestan que sí les ayudó la Orientación Vocacional

13). ¿Por qué?1Definitivamente sí, me quitó muchas dudas que tenía2Me permitió analizarme más a fondo3Bueno ahora estoy conciente de lo que quiero

hacer4Porque me ayudó a elegir mi carrera5Me aclaró la mente y me ayudó a una más segura decisión6Porque me hizo sentirme segura de lo que quería, a tal grado que ya estoy inscrita y tengo mi horario hecho, y mis papás ya aceptaron y apoyaron mi decisión.7Ahora soy más segura de las decisiones que hago8Como dije anteriormente me abrió el panorama9Porque me concentraron todas las ideas que tenía dispersas y me ayudaron a conocerme mejor10Porque me ayudó a conocerme y saber lo que buscaba al estudiar una carrera

Cuatro mencionan seguridad .

Tres mencionan la claridad y amplitud de panorama.

Dos que tenía mayor conciencia.

Dos conocerse mejor.

Una menciona que le ayudó para quitarse dudas.

Una que le permitió analizarse.

Una que le ayudó para elegir.

Aunque manifiesten de distintas formas la manera en que este proceso las ayudó, a través de todas sus respuestas hay visos de crecimiento y desarrollo.

Tal como expresé en el Marco Referencial, en esta investigación he venido reconociendo como expresión de DH el uso responsable de la libertad. Así que cuando las alumnas mencionan que el proceso de ayuda les sirvió para tener mayor conciencia, conocerse mejor, sentirse más seguras, para finalmente elegir... concluyo que el proceso les ayudó para poder asumir su propia responsabilidad en la construcción de su vida profesional y usar su propia libertad para crearse a sí mismas. Favoreciendo lo que Rotter ha llamado asumirse como arquitectas de su propio destino.

14). ¿Consideras que hay algún cambio en ti respecto a tu visión de la carrera después del proceso de orientación? Si__
No__1Si2Si3Si4Si5Si6Si7Si8Si9Si10Si

Todas responden afirmativamente

15). ¿En qué sentido?1Conocí más la carrera, me involucré más en los planes de estudio de las universidades, conocí los lugares en los que puedo desempeñarme como profesionalista2Ahora la valoro en su totalidad3En todo antes de la orientación no tenía nada definido4Me informé más sobre esa carrera, porque la que dan en los folletos es muy superficial5En que ya lo veo no sólo por lo que creo que se hace en la carrera si no que es lo que se hace, que pasa después de terminada la carrera, etc.6La veo con más madurez como viendo que es la actividad que me gusta, puedo explotar al máximo y me va a acompañar el resto de mi vida si así lo decido 7Pensaba que era una carrera sin mucho futuro y ahora veo que estoy más segura que me encanta8En que no importan los bienes materiales que pueda traer lo más importante van a ser las satisfacciones personales que pueda sacar de ella9Tenía como que ideas muy generales y opiniones de gente no objetiva y después supe bien que eran opiniones externas10En que ahora considero que la carrera es como un camino que nos lleva a realizar nuestros sueños

Dos en tener mayor conocimiento.

Una en valorarla en su totalidad.

Dos en distinguir creencias y opiniones de realidades.

Una viéndola con más madurez y fijándose en lo que le gusta.

Otra viendo que puede decidir.

Una viendo que es un camino que lleva a realizarse.

Otra habla de un cambio total pero no especifica en qué sentido.

Una viendo considerando el futuro que tiene la carrera que ha elegido

16). Algún comentario que quieras realizar1¡MUCHAS GRACIAS!2Gracias por ayudarme3Cristy Gracias por todo4No, sólo gracias por todo5Pues agradecer la oportunidad del apoyo para la elección de la carrera que por ser una decisión que afecta tu vida es importante la ayuda para elegir la correcta6Gracias Cristy7Creo es una ayuda muy bien planteada las personas que te acompañan (en mi caso Cristy) son muy abiertas y capaces. Pero hay muchos alumnos que no saben de esta orientación en el colegio.8Gracias por la ayuda, me trajo muchos aprendizajes y me ayudó a conocerme un poco más, porque muchas veces ahí está el problema en que cono no te conoces no sabes ni qué quieres.9Me sentí muy a gusto y en

confianza durante la orientación. Obtuve bastante provecho de ella no sólo en la elección de carrera si no personalmente¹⁰Lo dejó en blanco

Siete agradecen.

Una reflexiona sobre la importancia de recibir ayuda en esta decisión.

Una afirma que le parece una ayuda bien planteada pero que no todos tienen acceso a ella.

Una reitera que le ayudó a conocerse más.

Una dice que se sintió a gusto y en confianza y que obtuvo más provecho que la sola elección.

Solamente una no respondió.

Reporte final de la intervención

Al terminar el segundo taller de la materia Teoría y Práctica de la Relación Facilitadora, elaboré un informe final de donde he querido recuperar parte de mis aprendizajes, le he hecho algunas modificaciones de redacción, pero básicamente el contenido es el mismo como podrá observarse en el anexo 3.

1. Redescubro y revaloro que cada proceso es particular, cada una de las jóvenes aunque demandaban elegir primero una carrera fueron manifestándose de manera muy peculiar, por lo que ninguno de los procesos fue igual, ni en duración, ni en los ejercicios aplicados, etc.

Este aprendizaje lo volvía a constatar al estar analizando las entrevistas y al leer las respuestas tan particulares que las alumnas que elaboraron al contestar el cuestionario.

El considerar cada proceso en lo individual, el ver a cada alumno o alumna como un ser sujeto, y no un ser objeto, son aportaciones que el

humanismo y el ECP tienen para la OV, que ante las exigencia que enfrentamos los orientadores de dar resultados, de ser efectivos y eficientes podrían ser difíciles de realizar.

2. Aprendo de mí misma que necesito planear con más objetividad mis tiempos de intervención. Como he compartido en clase hubo una parte del proceso de elección en el que las jóvenes caminaron solas y retomar el proyecto después de vacaciones, actividades deportivas, etc. ha sido costoso para mí en el sentido de perderme la oportunidad de aplicar todo lo proyectado el semestre pasado.

Este fue un aprendizaje muy personal a la hora de hacer el reporte. Pero me habla de la importancia de cuidar el tiempo que cada alumno y alumna se merece.

Más aún, cuando en las sugerencias de mejora las alumnas lo expresan tan claramente, no me queda más que pensar que un proceso de OV desde el ECP, requiere un tiempo que es dictado, en gran parte por las necesidades de la persona que acude y las posibilidades del orientador para atender a esas necesidades.

3. De acuerdo a lo expresado en las entrevistas me doy cuenta que mi propósito de que crecieran a través de este proceso se cumplió ya que la jóvenes crecieron en autoconocimiento con expresiones como “cada vez que vengo aquí me doy cuenta de algo nuevo” o “me gusta venir porque me ayudas a pensar cosas que no se me habían ocurrido”.

4. En cuanto al logro de objetivos del proyecto estoy consciente que no pude seguir el proceso paso a paso, sin embargo esto no impidió que eligieran una carrera, es decir, ellas de una forma o de otra, encontraron una carrera y obtuvieron la información necesaria para hacer los trámites de inscripción a la

misma. Mi trabajo o mi intervención se centró entonces en que recuperaran de esa experiencia la oportunidad de conocer sus habilidades, sus aptitudes, que definieran qué estilo de profesionista querían ser y plasmaran su plan de vida o al menos que lo expresaran.

Al momento de escribir estos dos aprendizajes creo que eran dos intuiciones muy generales, en los que vislumbraba lo que poco a poco fui descubriendo y analizando en los datos concretos.

Profundizar y abundar en ellas me permitió generar los hallazgos expuestos en el capítulo cuatro.

CAPÍTULO VII

¿Y AHORA QUÉ SIGUE?

Recientemente una alumna que estaba investigando el impacto del servicio de Orientación Vocacional (OV) en el colegio me entrevistó, y al finalizar me hizo esta pregunta que ha retumbado en mis oídos a partir de entonces ¿y ahora qué sigue?... ¿qué sigue?... ¿y ahora qué?...

¿Y ahora qué sigue?, claro que ella me preguntaba esto en referencia a la forma en que se lleva a cabo este servicio en el Cervantes, y mi respuesta fue más bien en torno a la insistencia que pondría en que este espacio de reflexión y crecimiento se hiciera accesible a más alumnos, de contar con suficiente personal, involucrar a los maestros, ... cosas que no descarto y al contrario reafirmo.

Pero pasados unos días de tal entrevista, releendo lo que hasta el momento había elaborado, y tratando de responderme a mí misma aquella pregunta, me animé a pensar que para que esta insistencia rinda frutos, no sólo en el Cervantes, si no en cualquier institución que dé el servicio de OV. Será importante recalcar que ésta tiene que dejar de mirarse como un accesorio, un mal necesario, eventos aislados, etc., y por tanto retomar lo que en los libros está muy bien, pero que a la hora de llevarlo a la práctica se complica un poco. Esto es, el poder ver y realizar la OV como un proceso, tal como Bisquerra la visualizó desde hace algunos años “un proceso de ayuda continuo a todas las personas, en todos sus aspectos, con objeto de potenciar el desarrollo humano a lo largo de toda la vida” (Bisquerra, R ., et al., 1998: 9) cuyo foco de atención principal es la ayuda para la elección de carrera o profesión.

Pensé que si había centrado mi atención en el término proceso, más que en cualquier otra palabra de la definición, ésta pudo estarme haciendo figura por ser muy de desarrollo y muy de la era económica actual. Por lo tanto, me detuve a ver ¿qué me decía a mí misma la palabra proceso?.

Me di cuenta de que no había terminado de dar respuesta a una pregunta cuando ya me había surgido otra, pero supuse que así son las cosas cuando uno investiga y trata de hacer una tesis.

Hice un alto en esta segunda pregunta, pues creí que tal palabra tenía un sentido mucho más profundo que la moda o el argot de una disciplina. Enseguida me vinieron algunos conceptos con las que asocio el término proceso, y éstos son cambio, evolución, camino, sucesión...

Luego me remití al diccionario para completar esta asociación de ideas. Ahí encontré una definición que traté de unirla o adaptarla a la OV para que me quedara más o menos claro, qué era lo que yo trataba de decir, cuando hablaba de ella como proceso.

Después de tal ejercicio, concluí que si se llegara a contemplar y ejercer la OV como un proceso se comprendería, según dice el Larousse, como desarrollo y evolución de fases sucesivas, implicaría tiempo, haría referencia a un método para llegar a un fin determinado... (Larousse Conciso, 2001: 983) y no como un acontecimiento único, desarticulado de un contexto y sin ningún fin claro o establecido.

Entonces, me pareció que esa primera respuesta, se volvía más reflexionada, sobre todo después de haber estado en los últimos meses tan inmersa en el análisis, y hasta cierto punto contemplación y meditación de los datos de mi intervención.

Más que nunca, pensé que la OV necesita ser concebida y actuada como proceso. Pero la verdad es que no me quedé satisfecha con una respuesta así de corta, para pregunta tan sonora en mis adentros, ¿y ahora qué sigue?.

Me era evidente que no creía que eso fuera lo único que seguía. Así que continué leyendo algunas anotaciones que al margen de la elaboración de los capítulos anteriores fui haciendo tratando de encontrar más luz, hasta que llegué a una que me brincó a la vista y al corazón, a partir de la cual me atrevo a afirmar que difícilmente se pueda seguir viendo a la OV como un proceso que

atañe exclusivamente a lo personal, si no muy al contrario de lo que puede parecer, tiene fuertes implicaciones en lo socio - cultural.

En los capítulos de análisis hablé extensamente del impacto que tenía OV desde el ECP en la identidad y desarrollo de las adolescentes, del sufrimiento y angustia que manifiestan cuando no pueden decidir, de las exigencias y roles que una cultura como la nuestra va generando... ahora bien, ¿no resulta un poco ilógico pensar que estos son problemas y temas de individuos y no de sociedades también?.

“Piensa globalmente y actúa localmente”, fue una frase que aprendí con Belén y Gerardo Kulman. Cuando la oí nunca creí que sería parte de mis reflexiones en la tesis. Pero resultó que sí.

En el ¿qué sigue de la OV?, más si es desde el ECP, hay un espacio para empezar a actuar localmente, con los adolescentes y jóvenes, pensando globalmente, en la sociedad de hombres y mujeres que quieran ser, reflexionando sobre lo que realmente son, y procurando que ya no sean más, repetidores inconscientes de patrones y roles culturales, modas o dictados económicos, si no personas con la libertad de construirse y actuarse a sí mismas. Es decir, con la libertad ser quienes quieren y pueden llegar a ser.

No sé si quien lea esto ya está en una edad o medio en donde no es extraño que alguien cercano o incluso él mismo o ella misma, se queja de lo mal que están los jóvenes, de lo difícil que es tratarlos y entenderlos... bueno pues si no lo está, no importa, algún día lo estará. Mientras tanto, le comparto que yo sí he sido partícipe de estos sentimientos y pláticas.

Quizá queriendo abirme a mí misma un espacio de encuentro con los adolescentes que fuera más de acuerdo a mi propio estilo, capacidades, habilidades... fue como decidí abandonar poco a poco las clases y dedicarme 100% al psicopedagógico. Desde ahí, desde mi pequeña gran trinchera, actuando localmente, pero también pensando globalmente fui transformando mi frustración, fruto del diálogo de sordos en el que muchas veces me sentí frente a cincuenta alumnos, al estado de acción, reto, realización, creatividad que

experimento al respetar y actualizar mi vocación, y acompañar a otros a construir la suya.

Por eso creo que en el qué sigue, me salta tanto la cuestión de valorar y apreciar la orientación. Cuidarla, invertir en ella, cuidar la formación y la persona del orientador... me pregunto si acaso al negar estos espacios de crecimiento, encuentro y reflexión, ¿no estaremos siendo cómplices apáticos de la enajenación y falta de libertad en que muchos hermanos y hermanas nuestros viven?, ¿qué hago de mi vocación cuando prefiero dar respuestas rápidas, cuando uso el poder que la figura del psicólogo u orientador me da, para decir qué deben elegir, y no permito que el alumno o la alumna me hable de sí mismo y tome la responsabilidad de su decisión?, ¿dónde y cómo quedan los valores de nuestras instituciones cuando no es prioritario cuidar que exista el personal suficiente y el espacio adecuado para que se realice esta labor?.

En su libro “Las mujeres y el Desarrollo Humano”, Martha C. Nussbaum, dice hablando de políticas internacionales que promuevan el DH, que la pregunta que hay que plantearse es “¿qué es capaz de hacer y ser?, ¿es capaz de ello o no lo es? No pregunta acerca de la satisfacción de la persona con lo que hace, si no acerca de lo que hace y lo que está en condiciones de hacer. No sólo de los recursos disponibles si no de cómo esos recursos entran en acción, posibilitando que funcione de modo más humano”.

Cuando pienso en la posibilidad de que la orientación sea un espacio de crecimiento y desarrollo no dejo de preguntarme si ¿estoy siendo un medio para que el alumno o la alumna pueda ser capaz de elegir libre y conscientemente?, ¿con mi escucha, mi empatía, mi aceptación y congruencia, estoy poniendo a su alcance recursos para que funciones de un modo más humano?...

Afortunadamente cuando lo he hecho desde el ECP, sí. En el análisis de las entrevistas me fui encontrando evidencias en las que las alumnas pudieron construir respuestas a sus dudas, hacerse de la información que requerían, conocer diferentes aspectos de sí mismas, aceptarse y tantas cosas más ... con lo que no solamente eligieron carrera y universidad, si no que optaron por sí

mismas. Insisto, al hacer esta investigación me quedaba muy claro que SI, la orientación es un espacio privilegiado para que quien transita por la adolescencia encuentre qué es capaz de ser y hacer, y entonces, sólo entonces tome una decisión.

La OV desde el ECP es un espacio de reflexión, es campo fértil y mar abierto para el encuentro de la persona consigo misma, con sus temores, con sus ideas, con su historia, con su identidad, con sus posibilidades y recursos... donde es posible cuestionar las exigencias internas y sociales que los cambios tan rápidos están imprimiendo en ella, donde es más probable que pueda enfrentar la angustia e inseguridad sentidas a la hora de tomar decisiones.

Todas esas vivencias y experiencias le permiten potenciar o facilitar su DH, en palabras de Maslow “ver la vida como una confrontación continua ante la posibilidad de elegir entre el crecimiento y la auto-realización o la seguridad que lleva a la regresión. Asumir la responsabilidad por las decisiones tomadas y sus consecuencias. Experimentar completa y vívidamente con tal concentración, es decir vivir conscientemente. Atreverse a ser la persona que se es, no importando si se sale de la norma. Crear las condiciones propicias para lograr experiencias significativas. Conocerse a sí mismo, tanto sus recursos y potencialidades como sus carencias y limitaciones. Reconocer las propias resistencias y enfrentarlas. Dejar que emerja el sí mismo y estar atento a los propios impulsos” (Aguilera, A., 2001: 31).

Ante tales evidencias, me quedaba claro que en el ¿qué sigue?, me faltaban muchas cosas por incluir, pero no quería por ningún motivo dejar de mencionar la creatividad y la paciencia, como factores fundamentales. Aspectos que me los digo más a mí misma que a ninguna otra persona.

Creatividad por parte de los orientadores y orientadoras, a la hora de diseñar estrategias y planes de acción que incluyan las actitudes básicas de Rogers. También para formar redes de apoyo más sólidas y eficientes. Creatividad para crearse a sí mismo como orientador.

Y paciencia pues el desarrollo no se puede forzar. Las semillas de DH que se siembran tienen su propio tiempo y su ritmo.

Quizá un lector participante tenga su propia lista de las cosas que hacen falta. Uno bastante agudo cuestione algunas o piense que me hicieron falta otras. Sin embargo yo aquí concluyo este capítulo, poniendo un punto final en el papel, pero sabiendo que falta mucho por recorrer, investigar, saber y aportar en todo lo que desde el DH y la OV se puede elaborar para riqueza y beneficio de la humanidad.

CAPÍTULO VIII

VIEJOS RETOS PARA NUEVAS HUMANAS (Y HUMANOS TAMBIÉN)

No podía dejar de escribir algunas palabras sobre la experiencia femenina en la elección de carrera, y de ahí surgió el quinto capítulo. Ahora que me corresponde extender algunas opiniones, tampoco la puedo dejar de lado.

Aclaro que me resulta de gran interés conocer también la experiencia masculina, pero quise tomar la oportunidad de análisis y discusión que en cuanto a lo femenino se me presentó.

Consideré importante sumar mi granito de arena a la cantidad de estudios de género que desde finales del siglo pasado se han estado gestando y elaborando. Al entrar en contacto con los estudios de género, pude corroborar que hay diferentes formas de abordarlos, y que no se puede hablar de una sola mujer... y que no se puede entenderla si se dejan de ver sus relaciones, y entre éstas la relación con el varón...

Creí que en este sentido era oportuno comentar que “el interés por el género como categoría analítica ha surgido sólo a finales del siglo XX, como forma de hablar de los sistemas de relaciones sociales o sexuales... el lugar de las mujeres en la vida social humana no es resultado, en sentido directo, de las cosas que hacen si no del significado que adquieren sus actividades a través de la interacción social” (Ardaya, G., 1997: 23).

A pesar de las diferencias epistemológicas y de enfoque, las diferentes lecturas que estuve consultando, coincidían en que la condición laboral de la mujer frente al varón está en desventaja, en que existen más de una sola forma de realización de la mujer, y que el viejo reto de encontrar nuevas formas de relación más humanas sigue siendo urgente. Esta necesidad pareciera ser un grito a veces silenciado, pero siempre sonoro en países en vías de desarrollo como el nuestro.

De una u otra forma, por mucho que se ha ido “normalizando” el trabajo femenino, sigue siendo motivo de muchos dolores en la vivencia de las mujeres, testimonios como los dos que menciono a continuación, abundan en los libros y revistas especializadas: “aunque sin duda las mujeres actuales estamos mejor preparadas que nuestras antecesoras para desenvolvernos fuera del hogar, los problemas emocionales que acompañan el cambio distan mucho de estar superados... a pesar de ser independientes y de haber conseguido lo que muchas de sus compañeras sólo disfrutaban en sueños, temen fracasar y no se permiten ninguna debilidad...”(Espinosa, A., 1985: 57). Y “mientras que la mujer, al querer ejercer la libertad y derechos, deba cercenar parte de sí misma; mientras sean excluyentes su desarrollo profesional integral y tener un compañero en la vida; mientras sea violentada, restringida, limitada, forzada cada vez que busque ejercer sus derechos, no se podrá hablar de igualdad de la mujer y del hombre” (Guevara, M., y Guevara, M., 1998: 27).

Todos ellos me ayudaron a comprender de forma más profunda los temores, las ansiedades, dificultades y trabas, que antes de elegir carrera alguna, experimentaban las alumnas, y que de una u otra forma me manifestaban desde su vivencia de ser mujeres.

No me fueron ajenos los fuertes jalones internos, que como mujeres experimentamos, y son fruto de los mensajes tan contradictorios que existen en entorno a la identidad femenina, algo que Calligors describe muy claramente: “la mujer encara mensajes contradictorios: al entrar en el mundo considerado tradicionalmente masculino se ven más presionadas a tener logros. Forzadas a ser supermujeres, se espera que tengan logros en el mundo profesional, pero también que sigan cumpliendo los roles domésticos tradicionales, como esposas y madres. Trabajadora, madre, pero además bella y arreglada” (Callirgos, J., 1998: 74, al ser citado por Valdez, L., 2000: 23).

El trabajo es fuente de significados diversos en la vida de una mujer, tanto las evidencias de otros investigadores, las experiencias que las alumnas me iban compartiendo, y los recuerdos de amigas, hermanas, compañeras, y

por supuesto las evidencias que surgen de mi propia vivencia, me confirmaban esta idea.

La OV desde el ECP, tiene mucho aún que aportar en el acompañamiento de jóvenes adolescentes que quieren descubrirse, construirse y realizarse en la vida, sabiendo que la carrera es un medio para vivir la vocación, y llegar a ser lo que se es.

Cuando el reto que enfrentamos tanto varones como mujeres, es encontrar formas de relación que nos permitan a ambos ser más humanos ¿no serán acaso las actitudes rogerianas condiciones para crear esas nuevas relaciones de crecimiento?, si la respuesta es afirmativa ¿no será la OV un espacio para que los adolescentes aprendan de forma vivida, esta nueva forma de relación?

El entrar a una relación caracterizada por la empatía, aceptación y congruencia, que nos permite explorar las creencias y exigencias que arrastramos, que nos abre la posibilidad de conocernos cada vez más profundamente, aceptarnos, y que finalmente nos permiten elegir libremente una carrera ¿no nos permitirá construir formas más genuinas de realización de una nueva mujer y un nuevo varón?, ¿será posible que estos nuevos humanos y humanas no necesariamente respondan a dictados esclavizantes y que perpetúan el sufrimiento de tantas personas que se pierden en las profundidades de la soledad?

Uno de los aprendizajes que se llevan las alumnas después de un proceso de OV desde el ECP, es el de elegir y ser conscientes de que pueden construir su destino a partir de las decisiones que van tomando. Esto no es cosa menor, sobretodo cuando desde esta toma de conciencia se puede dejar de tener un papel pasivo e irresponsable. Dice Rotter que los rasgos que identifican a una persona que considera que puede controlar su propio destino son: “a) más alerta ante aspectos del medio ambiente que proveen información útil para su conducta futura; b) hace esfuerzos para mejorar su situación dentro del medio ambiente; c) le da mucho mayor valor a las recompensas o

reforzamientos relacionados con habilidad, con logros y generalmente, se preocupa más acerca de su habilidad, particularmente, toma muy en cuenta sus fracasos, y d) se resiste hasta a los esfuerzos sutiles para influenciarlo en alguna dirección determinada.” (Rotter, J., 1966: 25 al ser citado por Díaz - Guerrero, R., 1991: 301).

No quiero decir que quien viva un proceso de OV desde el ECP, va a dejar de cometer errores, va a dejar de sufrir, etc., simplemente que este tipo de OV pone las condiciones para que el o la adolescente empiece a jugar un papel más activo y responsable en la construcción de sí mismas como mujeres, o sí mismos como varones.

Desde Freud que ubica en su última fase de desarrollo libidinal, el trabajo como un elemento fundamental para el logro de la identidad y madurez (Kaplan, H., y Sadock, B., 1998: 75), hasta Maslow, Fromm, Frankl, Rogers y tantos otros autores que han visto en el trabajo un medio, no sólo de producción de dinero, si no un camino de realización, trascendencia, sentido de vida, autorrealización, etc., el acuerdo es que las tareas que desempeñemos en nuestras vidas juegan un papel central, pero llegar a ser quien somos capaces de ser, en un medio económicamente y culturalmente muy difícil no es tarea sencilla.

Sea como mujeres que decidamos realizarnos en el trabajo, en la familia o en ambos lugares; sea como varones que empiezan a explorar su paternidad como un medio de realización, etc., no dejamos de ser ajenos a las dudas que nos saltan fruto de otra serie de factores como: desempleo, subempleo, mala remuneración del trabajo, etc.,

Enfrentar esa realidad y asumir los costos de la misma implica un esfuerzo creativo y consciente. La alternativa de dejar de decidir, quedarse inmóvil ante tales circunstancias es algo que difícilmente se pueda hacer sin el riesgo de perderse a uno mismo. Por tanto, brindar espacios, como el de la OV desde el ECP, donde todos los sentimientos que esta incertidumbre puede generar, es esencial para desestancar el potencial creativo que permita enfrentar estas dificultades.

El viejo reto de crearnos a nosotros mismos, de ser quienes somos, de sumergirnos en el lodo de nuestros miedos y seguridades, de nuestros logros y fracasos, para moldear nuestro barro, nadar en la corriente de la vida sabiendo que quizá no podamos cambiarla, pero sí nuestra forma de estar en ella... son la provocación y urgencia que la vida nos plantea a los nuevos hombres y las nuevas mujeres.

CONCLUSIONES

Llegar a este momento en la elaboración de mi tesis, me llenó de emoción, gusto, satisfacción... no tan solo porque visualizaba la posibilidad de tener noches más largas y menos café en la sangre, si no principalmente porque al llegar al término de este trabajo, siento simbólicamente que concluyo un momento muy importante en la construcción de mi propio camino de realización, de mi vocación, que es el haber venido desde Mérida a estudiar la Maestría en Desarrollo Humano.

Ante la pregunta que me planteé en un principio: ¿Cuáles son las aportaciones que el Enfoque Centrado en la Persona proporciona a la Orientación Vocacional para adolescentes femeninas de bachillerato?, presento las siguientes conclusiones:

La primera aportación que creo da el ECP, es que al orientar desde las actitudes Rogerianas, la orientación puede ser verdaderamente un espacio de crecimiento y desarrollo. Es decir, en un encuentro de OV desde el ECP, la alumna (y también el alumno) puede llegar a construirse, construyendo su vocación libremente.

Lo anterior es posible, porque el ECP, permite una exploración profunda de sí mismas, de sus cualidades, limitaciones, historia, contexto, pensamientos, sentimientos, significados, etc.; intencionalmente favorece la toma de conciencia y construcción de su identidad o concepto personal; y facilita la toma de decisiones libres, tanto al ser partícipes activas de su proceso, como al hacerse responsables de la decisión de carrera que toman.

Otra aportación importante es que la OV desde el ECP, trasciende la elección de carrera influyendo positivamente en la autoestima y valoración que la persona tiene de sí misma, desde que se favorece el autoconocimiento, la autoaceptación, la comprensión de sí mismas, reconocen sus logros y necesidades y existe una mejora en distintos ámbitos de relación, como son la escuela y la familia.

Al favorecer la exploración de sentimientos, pensamientos, creencias... el ECP permite que la OV, sea un espacio de transformación personal, así como de cambio social y cultural.

La OV desde el ECP, sin ser terapia, puede ser una experiencia terapéutica y que propicia la responsabilidad y madurez.

Las actitudes básicas de Rogers favorece también el desarrollo de potencialidades creativas, estancadas o maniatadas por los miedos y ansiedades.

El ECP permite que la OV sea un verdadero proceso de ayuda, y no un mero paliativo, ante las necesidades de los adolescentes en camino de decisión. Tal como lo reconocen las alumnas al explicar lo que entienden por OV.

El ECP reconoce el gran valor de cada persona, promoviendo que el acompañamiento sea personal, atendiendo y adecuándose a las necesidades individuales, respetando el tiempo y el proceso de cada adolescente. El considerar cada proceso en lo individual, el ver a cada alumno o alumna como un ser sujeto, y no un ser objeto, son aportaciones que el humanismo y el ECP tienen para la OV.

El ECP al atender las necesidades e inquietudes personales, también puede atender a las dificultades que como miembro de un género (sea femenino o masculino), se pueden estar experimentando.

El ECP aporta a la OV, la oportunidad de que sea un espacio para que los nuevos hombres y las nuevas mujeres se construyan y elaboren nuevas pautas de relación liberadoras y promotoras de desarrollo.

También facilita el crecimiento del orientador porque al entrar en diálogo con los adolescentes puede confrontar sus propias creencias, valores, miedos y necesidades. Permite que también el o la orientadora se construya, construyendo su vocación.

El ECP le da a la OV la oportunidad de verse a sí misma como un acompañamiento hacia la búsqueda de libertad y sentido en la vida.

BIBLIOGRAFÍA

- AGUILERA, A., (2001), *El proceso de automotivación para el estudio de estudiantes de ingeniería del ITESO*, ITESO, México.
- ALONSO, J., (2000), *Manual de orientación educativa y tutorial*. Universidad la Salle. México.
- ARDAYA, G., (1997), *Del patriarcado a la categoría de género*, (s/e), Bolivia.
- Barriers to adolescents' information seeking for career decision making*, (1999), Journal of the American Society for Information Science, Vol. 50, Issue 1, EEUU.
- BISQUERRA, R., et al., (1998), *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*, Praxis, España.
- BRANDEN, N., (1994), *Los seis pilares de la autoestima*. Paidós, México.
- BRAZIER, D., (1997), *Más allá de Rogers*”, Descleé de Brower. España
- CASARES, D., y SILICEO, A., (2001), *Planeación de vida y Carrera*, Limusa, México.
- CASCON, P., y PAPADIMITRIOU, G., (2000), *Resolución no violenta de conflictos*, El perro sin mecate, México.
- CORTES, X., (2001), *Vivencias y significados de calidad de vida de mujeres que asistieron a un taller de desarrollo humano*, ITESO, México.
- DANIELSEN, L., et al., (2000), *El impacto del contexto social en el proceso de formación de la identidad en noruegos adolescentes*, Youth & Society. Noruega
- DÍAZ – GUERRERO, R., (1991), *La psicología del mexicano*, Trillas, México
- DICAPRIO, N., (1989), *Teorías de la personalidad*. McGrawHill, México.
- ESCALANTE, A., y LOZANO, J., (1985), *Situación laboral de las mujeres en México. ¿Cómo incide el trabajo remunerado dentro de sus relaciones familiares y de pareja?*, Prometeo. México
- ESPINOSA, A., (1985), *Nuevas mujeres para un mundo que se feminiza*, Prometeo, México
- GARCÍA, G., (1990). *Spiritual direction as a tool to facilitate the internalization of consecrated chastity*, ITESO, México.
- GONZÁLEZ, C., (1996), *La importancia de la orientación en la adolescencia*, Revista Mexicana De Pedagogía, Vol 7, No: 31, Octubre, México.
- GUEVARA, M., y GUEVARA, M., (1998), *Las universitarias frente al siglo XXI*, Universidad de Guanajuato, México
- GUILLÉN, F., y Miró, M., (1993), *Aproximaciones a la psicoterapia. Una introducción a los tratamientos psicológicos*, Paidós, Argentina.
- HAALAND, J., et al., (1997), *La mujer en el umbral del siglo XXI*, Complutense, España.
- KAPLAN, H., y SADODK, B., (1987), *Compendio de psiquiatría*, Salvat, España.
- KINGET, G. M., y ROGERS, C., (1967), *Psicoterapia y relaciones humanas*. Alfaguara. España.
- KÜBLER – ROSS, E., (1997), *La Rueda de la vida*, Zeta, España.
- LAFARGA, J., y GÓMEZ DEL CAMPO, J., (1994), *Desarrollo del potencial humano*. Volumen 1, Trillas, México.

LAFARGA, J., y GÓMEZ DEL CAMPO, J., (1981), *Desarrollo del potencial humano*. Volumen 2, Trillas, México.

LAFARGA, J., (1992) *Desarrollo humano hacia el año 2000*, Prometeo, México.

Larousse conciso ilustrado. *Diccionario enciclopédico*, (2001), Larousse, México.

LIPOVETSKY, G., (1999) *La Tercera mujer*. Anagrama, España.

LOZA, Ch., y GOROCICA, C., (2001), *Plan de trabajo – Departamento Psicopedagógico, Agosto 2001 – Junio 2002*, Colegio Cervantes Bachillerato, México.

LOZA, Ch., y GOROCICA, C., (2002), *Informe anual de y trabajo – Departamento Psicopedagógico, Agosto 2001 – Junio 2002*, Colegio Cervantes Bachillerato, México.

MAY, R., (1985), *La psicología y el dilema del hombre*. Gedisa. Argentina.

MAY, R., (1996) *El hombre en busca de sí mismo*, Fausto, Argentina.

MERINO GAMIÑO, C., (1993), *Identidad y plan de vida en la adolescencia media y tardía*, Perfiles Educativos, No: 60, Abril – Junio, México.

Misión Compartida. No.1. México. 2002

MORA, M., (2000), *Análisis cualitativo sobre el proceso de autorrealización de profesoras de la División de Estudios Políticos y Sociales de la Universidad de Guadalajara*, ITESO, México.

More young women picture career success, (1998), *Techniques: Making Education & Career Connections*, 98, Vol.73 Issue 7, Octubre.

NAHUM, Ch., (s/a), *La Entrevista psicológica*, Kapeluz

NAVARRO, A., (1982), *¿Qué son los estudios de mujeres?*, Fondo de Cultura Económica, México

NUSSBAUM, M., (2002), *Las mujeres y el desarrollo humano*, Herder, España.

O'BRIEN, et al., (1993), *A causal model of the career orientation and career choice of adolescent women*, *Journal of Counseling Psychology*, Vol. 40 Issue 4, Octubre.

ONTORIA PEÑA, A., (1980), *Orientaciones básicas en la personalidad adolescente*, *Revista De Ciencias De La Educación*, Vol: 26, No: 101, Enero - Marzo, España.

ONTORIA PEÑA, A., (1981) *Dimensiones de las tendencias vocacionales en la adolescencia*, *Revista Española De Pedagogía*, Vol: 39, No: 151, Enero- Marzo, España

PALOMAR, J., (1999), *Relación entre el trabajo psico-corporal y el locus de control y autoconcepto*, ITESO, México.

PAPALIA, D., et al., (2001), *Desarrollo humano*, Mc Graw Hill, Colombia.

PINKOLA, C., (2002), *Mujeres que corren con los lobos*, Punto de lectura, España.

PRICE, P., (1997), *Desarrollo humano. Estudio del ciclo vital*. Pearson. México.

QUITMANN, H., (1989), *Psicología humanística. Conceptos fundamentales y trasfondo filosófico*, Heder, España.

RENTERIA, L., (1999), *Procesamiento emocional durante la participación en grupo de crecimiento de mujeres de una colonia ejidal :subproyecto de investigación-intervención social desde desarrollo humano* ITESO, México.

RODRÍGUEZ, A., (1998) *Crónica del Colegio Cervantes Bachillerato*. Colegio Cervantes, México.

RODRÍGUEZ, J., (1997), *Papel de la identidad en la adolescencia*, Enseñanza E Investigación En Psicología, Vol: 2, No: 2, Julio – Diciembre, México

RODRÍGUEZ, M., (1987), *Orientación e Intervención psicopedagógica*, España.

ROGERS, C., (1961), *El proceso de convertirse en persona*, Paidós, Argentina.

ROGERS, C., (1985), *Terapia, personalidad y relaciones Interpersonales*. Nueva Visión. Argentina.

ROGERS, C., (1997), *Psicoterapia centrada en el cliente*, Paidós, Argentina.

SANCHO, J., et al., (1998) *Aprendiendo de las Innovaciones en los centros*, Octaedro, España

SHOFFNER, M.; NEWSOME, D., (2001), *Identity development of gifted female adolescents: the influence of career development, age, and life-role aalience*, Journal of Secondary Gifted Education, Vol. 12 Issue 4, ?.

STAKE, R., (1995), *Investigación con estudio de casos*. Morata, España.

TYLER, L., (1988), *La Función del orientador*, Trillas, México.

UTLEY, A., (2000), *Girls are setting career sights higher*, Times Higher Education Supplement, Issue 1453.

VALDÉS, T., y OLAVARRÍA, J., (1997), *Masculinidad/es. Poder y crisis*, Isis, Chile.

VALDEZ, L., (2000), *Nuestra relación con Dios desde lo masculino y lo femenino*, (s/e), México.

VANOOSTING, J., (2002), *Vocation education*. (cover story) America, Vol. 187 Issue 1, EEUU.

VIDALES, I., (1992), *Nuevas prácticas de orientación vocacional*, Trillas, México.

YALOM, I., (1984), *Psicoterapia existencial*, Herder, España.

ZWEIG, C., (1992), *Ser mujer*, Kairós.

REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA, (2002) *Counseling*, <http://ar.toto.geo.yahoo.com/toto?s=38231068>, Argentina.

OSORIO, R., (1996), *El cuestionario*, <http://www.nodo50.org/sindpitagoras/Likert.htm>

ROGERS, C., (1984), *Conferencia pronunciada en la Universidad Autónoma de Madrid el 3 de abril de 1978, en su última visita a España*. <http://www.arrakis.es/~afr1992/horizonte2001/rogers.htm> España.

SÁNCHEZ, L., et al., (2002), *Procesos en Orientación Psicopedagógica*, www.psicología.iztacala.unam.mx/cambio_curricular/claustr04.html, México.

SCHERER, M., (2003), *El 92 por ciento de las mexicanas opta por la maternidad*. <http://canales.tlmsn.mx/tlinc/cfm/body/printarticle.cfm?article>

VILERA DE GIRÓN, A., (2000), *La Deconstrucción de la visión de ayuda. Otra mirada de la orientación*. www.geocities.com/julio_gonzalez/Aliria.html, España.

VAZQUEZ, C., (2002), <http://psicologia-online.com/colaboradores/cvasquez/rogers.htm>

www.unam.mx/cesu/iresie/

ANEXO 1 EL PROYECTO

Detección de Necesidades

La Orientación Vocacional (O.V.) fue una de las labores encomendadas al departamento psicopedagógico por parte de las autoridades escolares.

Al iniciar el diseño de este proyecto yo contaba con escasos dos meses de trabajo en el departamento y en ese tiempo de todas las personas que habían solicitado acompañamiento psicológico 7 pedían un proceso de O.V., en tanto que 2 habían sido reportadas por sus maestros titulares por mala conducta y otros 2 habían acudido por problemas de relación con amigos y pareja. Lo cual me indicaba que era de todas las funciones encomendadas una de las que serían más solicitadas por los alumnos.

Todos ellos el semestre anterior habían presentado una prueba de valores y otra de preferencias universitarias. Por criticable que pueda ser el perfil resultante de estas dos pruebas, durante las entrevistas los jóvenes manifestaban necesidades diversas que iban desde un interés por conocer sus habilidades, gustos, preferencias... hasta el conocimiento de las carreras, ámbitos de trabajo, etc.

Algunos de ellos fueron más allá cuestionando el sentido de estudiar una carrera y su misión en la vida.

Así que dentro de todas las necesidades que palpaba en estos primeros meses de trabajo opté por enfocarme a ésta en la que veía un área que enriquecer con el Desarrollo Humano.

Objetivo General

Que el alumno descubra a través de la orientación vocacional respuestas actuales que le den sentido a sus inquietudes sobre su elección de carrera y su misión en la vida.

Objetivos específicos

- Que el alumno explore sus intereses e inquietudes en torno a su elección vocacional.
- Que el alumno explore sus dificultades para elegir.
- Que el alumno tome conciencia de sus habilidades, aptitudes y características personales
- Que el alumno tome conciencia de las habilidades, aptitudes y características que se requieren para ingresar a la carrera de su elección
- Que el alumno conozca el proceso para ingresar a la carrera y universidad de su elección.
- Que el alumno plasme un proyecto de vida flexible y modificable en el futuro pero que le permita tomar decisiones presentes.

Plan De Acción

Para realizar este proyecto de intervención se realizaron entrevistas individuales a través de las cuales el alumno pudo vivir experiencias que los acercaran al cumplimiento de los objetivos anteriormente planteados.

Se tomó como marco de referencia el enfoque centrado en la persona haciendo énfasis en las condiciones básicas de Rogers y las técnicas propuestas por el Desarrollo Humano que comprenden entre otras la escucha activa, el reflejo, en menor grado la confrontación y la interpretación, etc.

Las entrevistas se realizaron durante el semestre de enero a junio del 2002 y en el horario de clase de los jóvenes con una duración promedio de 50 minutos que es el tiempo destinado a cada una de sus clases.

En caso de ser necesario se incluyeron pruebas psicométricas – sólo si la decisión del joven requería de los datos que estas arrojen.

También se propusieron ejercicios de autoexploración, relajación y entrenamiento en toma de decisiones.

La retroalimentación constante y la devolución de resultados fue otra herramienta útil en el proceso.

Todos estos instrumentos fueron importantes pero la herramienta básica de este tipo de orientación vocacional fue la experiencia del encuentro persona a persona, por lo que el diálogo empático, comprensivo y aceptante fueron clave para este proceso.

A continuación se hace un recorrido por el plan de acción programado para cada una de las sesiones o momentos de encuentro.

La primera sesión o entrevista inicial perseguían los siguientes objetivos

- El alumno definirá los objetivos que tiene al acudir a la en busca de orientación vocacional.
- El alumno conocerá los alcances y limitaciones de la misma.

Para lograr estos objetivos propuse que durante la entrevista se recopilen los datos generales del alumno, éste externé sus inquietudes y yo, como facilitadora del proceso, hiciera el encuadre correspondiente.

Respecto al último punto era importante aclarar la confidencialidad del proceso, los límites de horario y costos no económicos pero sí de esfuerzo que para él o ella iba a implicar... la libertad para expresarse y finalmente preguntarle si accedía a que las entrevistas fueran grabadas.

El material que se requirió fue el formato de la entrevista inicial, pluma o lápiz, grabadora, justificante, sello.

En la segunda sesión (pero que en realidad pueden durar varias sesiones) se planteó el siguiente objetivo

- El alumno iniciará la exploración de su sí mismo

Para lograrlo se le propusieron algunas actividades, teniendo siempre presente la individualidad de cada alumno por lo que éstas podrían variar de acuerdo a las inquietudes que cada uno manifestase.

Entre el menú de actividades que se contemplaron están:

- Historia personal
- Cuadrángulo del sí mismo
- Mandala
- Asignación de investigación (de carrera, universidad, profesional, etc)

El material correspondiente serán los formatos de las actividades, lápiz, colores, grabadora.

La tercera sesión o momento pretendió que el alumno compartiera los resultados de su investigación o actividad asignada. Al compartirla también se buscaba que confrontara los resultados con las características que conocía de sí mismo.

La cuarta y quinta sesión podrían ser utilizadas para la aplicación de pruebas Psicométricas que evalúen la personalidad, los intereses y aptitudes del joven en proceso. Lo cual buscaba un mayor conocimiento de sí mismo, una clarificación de sus intereses, aptitudes y características personales.

En la sexta sesión se pretendía cubrir los siguientes objetivos

- El alumno conocerá los resultados de las pruebas
- El alumno confrontará los resultados de las mismas con los datos que obtuvo en la tarea 1

Lo anterior quiere decir que a partir de los resultados obtenidos en las pruebas y de las tareas que iba realizando, el alumno podía confrontar y comparar los resultados de tal suerte que poco a poco fuera reconociendo las opciones profesionales que satisfacen sus propias inquietudes.

En la séptima sesión el alumno definiría las ventajas y desventajas que presentan cada una de las opciones que tenía en perspectiva

En la octava el alumno elegía una profesión (solamente si estaba en condiciones de hacerlo).

En la novena sesión que implicaba el momento del cierre se persiguieron los siguientes objetivos

- El alumno expresara cómo vivió el proceso de elección
- El alumno definirá los pasos que le permitieron hacer la elección
- El alumno manifestará cuáles fueron los aprendizajes más significativos de su proceso

ANEXO 2

FICHA DE IDENTIFICACIÓN

NOMBRE DEL ALUMNO: _____

GRUPO: _____ TITULAR: _____

DOMICILIO: _____ TELÉFONO: _____

FECHA DE NACIMIENTO: _____ FECHA: _____

MOTIVO POR EL QUE SOLICITAS LA ORIENTACIÓN VOCACIONAL

No sabes que estudiar _____

Estas indeciso entre dos o más carreras _____ (cuántas y cuáles)

Quieres información sobre universidades _____ (cuáles)

Otra _____

DATOS FAMILIARES

¿QUIÉNES VIVEN CONTIGO?

¿CUÁNTOS HERMANOS TIENES? Y ¿QUÉ LUGAR (NUMERO) OCUPAS?

PROFESIÓN DE PAPÁ _____ OCUPACIÓN _____

PROFESIÓN DE MAMÁ _____ OCUPACIÓN _____

DATOS ESCOLARES

RELATA TU HISTORIA ESCOLAR (ESCUELAS A LAS QUE HAS ASISTIDO, AÑOS EN CADA UNA, LOGROS Y DIFICULTADES A LO LARGO DE TU VIDA DE ESTUDIANTE...)

SI HAS PERDIDO ALGÚN AÑO ¿CUÁL? ¿MOTIVOS?

¿HAS TENIDO CLASES PARTICULARES? SI _____ NO _____ ¿DE QUÉ MATERIA?

MATERIAS QUE MÁS TE INTERESAN – MENCIONA TRES Y EL MOTIVO

MATERIAS QUE MENOS TE INTERESAN – MENCIONA TRES Y EL MOTIVO

MATERIAS QUE SE TE HAN FACILITADO – MENCIONA TRES Y EL MOTIVO

MATERIAS QUE SE TE HAN DIFICULTADO – MENCIONA TRES Y EL MOTIVO

DATOS DE INTERESES PERSONALES

DEPORTES QUE PRACTICAS Y FRECUENCIA

PRINCIPALES PASATIEMPOS Y TIEMPO QUE INVIERTES EN ELLOS

MENCIONA 5 ACTIVIDADES VOCACIONALES (POR EJEMPLO: REPARAR COSAS, DECORAR TU CUARTO, DIBUJAR, CONSTRUIR Y ARMAR OBJETOS...) QUE TE GUSTA REALIZAR FRECUENTEMENTE

MENCIONA 5 ACTIVIDADES VOCACIONALES EN LAS QUE TU TE CONSIDERAS MUY HÁBIL

INVENTARIO DE PREFERENCIAS UNIVERSITARIAS



Primera parte

Instrucciones:

A continuación se presentarán una serie de actividades con las que establecerás una jerarquía de preferencias. Procederás de la siguiente manera: calificarás con 6 la actividad que para ti tiene la mayor preferencia, la que sigue con 5 y así sucesivamente, hasta el 1, que significaría menor preferencia. En cada grupo de actividades que se presentarán no puedes repetir el numero en el renglón al que pertenecen, por lo que debe quedar, por ejemplo así:

1(1) 2(2) 3(4) 4(5) 5(3) 6(6)

Si ves que alguna actividad se repite, no pienses en lo que contestaste anteriormente. Ten en cuenta que si al jerarquizar, notas que ninguna actividad te satisface, entonces piensa cuál sería la que menos te disgustaría.

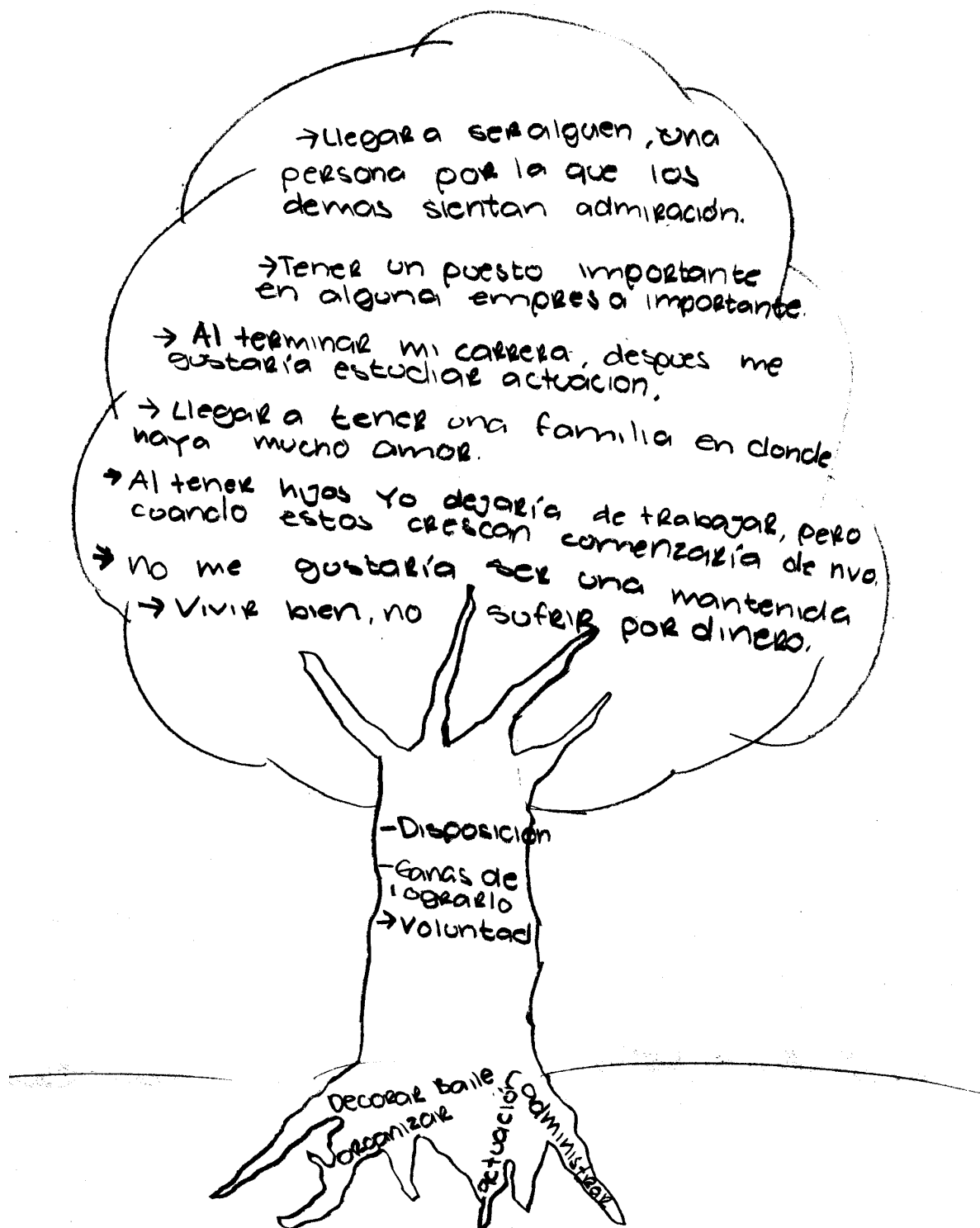
Anota tus respuestas en el formato de vaciado. Antes de valorar lee todo el grupo de opciones y después procede a su calificación.

Prefiero una actividad en la cual tenga que:

- 1.- Resolver operaciones matemáticas.
- 2.- Convivir con animales de todo tipo.
- 3.- Conocer los compuestos Químicos de las sustancias.
- 4.- Hacer inventarios de lo que hay en un almacén.
- 5.- Ayudar a un grupo de campesinos a organizarse.
- 6.- Participar en un jurado que calificará un concurso teatral, en cuanto a escenografía coreografía y guión de la obra.

Bueno mi sueño como diseñadora es o' despues de ya graduada, irme fuera a Italia, Nueva York o Francia o' es donde estan mejores todo lo relacionado con modas y ahi hacer una maestría o sino darme ideas, de nuevas tendencias para traerlas a GDL.

Estando aqui me gustaria poner mi propia empresa donde la ropa que yo diseñe lleve mi marca, y con esto tener una tienda donde venderla, me gustaria o' fuera ropa para ambos sexos, y para diferentes gustos, pero cosas locas, con colores y modernas, me gustaria a la vez hacer pasarelas para darme a conocer con mis modelos de ropa y me visualizo con mi tienda ya firme y yo viajando mucho x varios lados para actualizarme y tener ropa moderna, me gustaria que fuera buena o conocida mi tienda.



ANEXO 3 INFORME FINAL - PROYECTO DE INTERVENCIÓN

Datos de identificación

Nombre del proyecto: Orientación Vocacional Centrada en el Alumno
Presenta: Lic. Cristina Gorocica Buenfil
Período de aplicación: febrero – mayo de 2002
Lugar: Colegio Cervantes Bachillerato. Guadalajara, Jalisco.
Número de participantes: 7

Propósito, objetivo general y objetivos específicos

Propósito: facilitar en los muchachos que acuden en busca de orientación vocacional procesos de crecimiento que les permitan ser cada vez mejores personas y que a partir de su propio crecimiento en la elección de carrera se inquieten y se proyecten así mismos como piezas importantes en la construcción de la realidad y la transformación de la misma.

Objetivo General: El alumno descubrirá a través de la orientación vocacional respuestas actuales a sus inquietudes presentes sobre su misión en la vida y que le da sentido a su elección de carrera.

Objetivos específicos

1. El alumno aprenderá de manera vivencial el proceso de toma de decisiones
2. El alumno tomará conciencia de sus habilidades, aptitudes y características personales
3. El alumno tomará conciencia de las habilidades, aptitudes y características que se requieren para ingresar a la carrera de su elección
4. El alumno conocerá el proceso para ingresar a la carrera y universidad de su elección.
5. El alumno experimentará una relación persona a persona caracterizada por la aceptación incondicional, empatía y congruencia que le permita descubrir respuestas satisfactorias en el presente a sus inquietudes actuales.
6. El alumno plasmará por escrito o de manera oral un proyecto de vida flexible y modificable en el futuro pero que le permita tomar decisiones presentes.

Resultados

De febrero a mayo he venido realizando el presente proyecto de intervención que consiste en utilizar el espacio de la Orientación Vocacional como un espacio de crecimiento de acuerdo a los objetivos planteados.

De las siete personas que invité a participar en el proyecto las 7 aceptaron que se grabaran las entrevistas y seguir este proceso, sin embargo una persona no regresó después de la primera entrevista puesto que ya había elegido la carrera y aunque estuvo de acuerdo en analizar su proceso de elección no se volvió a presentar al departamento.

Las siete son mujeres entre 17 y 18 años, estudiantes del 6º. Semestre de bachillerato. 1 está en el módulo de químico – biológicas, 3 en el de humanidades y 3 en económico – administrativas.

Las entrevistas personales fueron el medio a través del cual intervine. En ellas el diálogo, los ejercicios y las tareas las herramientas principales de reflexión y autoexploración. Todas las entrevistas se realizaron durante horas de clase con una duración de 50 minutos en promedio en las oficinas del psicopedagógico.

De los aprendizajes más significativos que me llevo quiero enumerar los siguientes

1. Redescubro y revaloro que cada proceso es particular, cada una de las jóvenes aunque demandaban elegir primero una carrera fueron manifestándose de manera muy peculiar por lo que ninguno de los procesos es igual, ni en duración, ni en los ejercicios aplicados, etc.
2. Aprendo de mí misma que necesito planear con más objetividad mis tiempos de intervención. Como he compartido en clase hubo una parte del proceso de elección

en el que la jóvenes caminaron solas y retomar el proyecto después de vacaciones, actividades deportivas, etc. ha sido costoso para mí en el sentido de perderme la oportunidad de aplicar todo lo proyectado el semestre pasado.

3. Valoré ampliamente el sentido de la supervisión como un espacio para autoexplorarme y acompañarnos en la intervención. Me doy cuenta que deseo más supervisión en cuanto a mi forma de intervenir y por tanto ya la he pedido. Ahora escribiendo también descubro que hubiese querido más espacios para supervisión de la intervención y no tantos para hablar sobre las tareas y trabajos por entregar pero no lo expresé ante el grupo, o al menos no lo he hecho y yo misma me hago la pregunta del para qué o qué me dice esto de mí...
4. Al escucharme en las grabaciones descubrí cosas que me sorprendieron de mi forma de intervenir, algunas gratas y otras no tan gratas. Por ejemplo en momentos me escucho preguntando dos o tres cosas al mismo tiempo, o adelantándome a la respuesta de la persona; en otros utilizando metáforas para corroborar que voy entendiendo a la persona; etc.

De acuerdo a lo expresado en las entrevistas me doy cuenta que las jóvenes crecieron en autoconocimiento con expresiones como “cada vez que vengo aquí me doy cuenta de algo nuevo” o “me gusta venir porque me ayudas a pensar cosas que no se me habían ocurrido”.

En cuanto al logro de objetivos estoy consciente que no pude seguir el proceso paso a paso sin embargo esto no impidió que eligieran una carrera, es decir ellas de una forma o de otra encontraron una carrera y obtuvieron la información necesaria para hacer los trámites de inscripción a la misma. Mi trabajo o mi intervención se centró entonces en que recuperaran de esa experiencia la oportunidad de conocer sus habilidades, sus aptitudes, que definieran qué estilo de profesionista querían ser y plasmaran su plan de vida o al menos que lo expresaran.

Actualmente solo me falta terminar este trabajo con una persona, que fue la única a la que se le aplicaron pruebas, aunque ya ha elegido carrera pero ha manifestado querer conocer los resultados como una forma de reafirmar su decisión.

En cuanto a tareas pendientes me quedo con la inquietud de poder aplicar el proyecto como lo planee pero ahora sí ajustándome a las fechas y posibilidades reales y necesito terminar de transcribir las grabaciones.

ANEXO 4
CUESTIONARIO

El presente cuestionario es parte de una investigación por lo cual toda la información que en él se recaba es de carácter confidencial. Todas tus respuestas son muy importantes y es necesario que al contestar lo hagas de manera sincera ya que no hay respuestas ni buenas ni malas.

Datos Generales

Nombre: _____

Clave: _____ Edad: _____ Fecha: _____

Período en el que recibiste orientación vocacional: _____

Persona que acompañó tu proceso: _____

1. ¿Qué es para ti la Orientación Vocacional?

2. ¿Cuáles fueron los motivos y necesidades para solicitar orientación vocacional?

3. ¿Cuáles son las experiencias que recuerdas que te ayudaron en tu proceso de elección de carrera?

4. ¿Cuáles las experiencias que no te ayudaron?

5. ¿Cuáles fueron tus dificultades para elegir carrera?

6. ¿Cuáles fueron las razones por las cuales elegiste?

7. ¿Cuáles son las razones por las cuales quieres estudiar una carrera?

8. Describe cómo fue tu proceso en la orientación (cómo llegaste – que hiciste – cómo te fuiste)

9. Describe cómo recuerdas que te sentiste durante ese proceso

10. ¿Qué sugieres para mejorar este proceso?

11. ¿Cuáles son los aprendizajes que te quedaron de ese proceso?

12. Consideras que te ayudó la Orientación Vocacional y el proceso vivido en ella? Si ____ No ____

13. ¿Por qué?

14. ¿Consideras que hay algún cambio en ti respecto a tu visión de la carrera después del proceso de orientación vocacional? Si ____ No ____

15. ¿En qué sentido?

16. Algún comentario que quieras realizar