

120
25

<<UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO>>

FACULTAD DE PSICOLOGÍA



“AUTOESTIMA Y MOTIVACIÓN DE LOGRO EN MUJERES CON ESTUDIOS DE LICENCIATURA Y MUJERES CON ESTUDIOS TÉCNICOS”

TESIS QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

PRESENTA:

Ercilia Elizabeth Mendizábal Domínguez

Directora: *Mtra. Silvia Vite San Pedro*

Revisora: *Mtra Miriam Camacho Valladares*

Asesor Estadístico: *Psic Marcos Verdejo Manzano*

México, Distrito Federal

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

253355

1999



Universidad Nacional
Autónoma de México



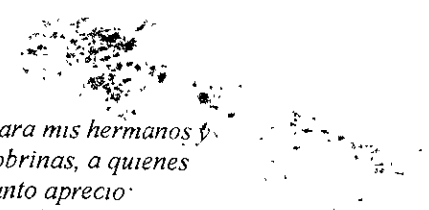
UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Para mis familiares y amigos que han estado conmigo en las buenas en las malas, y que en esta ocasión comparten conmigo esta agradable experiencia



*Para mis hermanos y sobrinas, a quienes tanto aprecio
¡muchas gracias!*

*A mis padres con un profundo agradecimiento,
por su incondicional apoyo,
su empeño y su cariño, pues sé lo que
significa para ellos el alcanzar esta meta.*

*Agradezco y dedico este trabajo a Dios por permitirme
llegar hasta aquí, esperando humildemente, que me conceda
la oportunidad de que ésta sea la base de una
vida profesional de servicio y éxito.*

*A mis maestros, quienes me dieron
no sólo sus conocimientos sino
su ejemplo para poder entender
el fascinante mundo de la Psicología*

*A nuestra **Máxima Casa de Estudios**, simplemente por todo lo que significa y lo que es*

ÍNDICE

	Página
roducción	
apítulo I “ El Género femenino ”	
Aproximaciones teóricas	
1.1.1 Un enfoque biologicista	1
1.1.2 Un primer enfoque psicológico.....	2
2 Género	4
1.2.1 Género y rol	5
3 Escolaridad o educación formal	
1.3.1 En el mundo	
1.3.1.1 Edad Antigua	8
1.3.1.2 Edad Media	9
1.3.1.3 Renacimiento	10
1.3.1.4 Reforma Protestante.....	10
1.3.1.5 Edad Moderna.....	11
1.3.1.6 Edad Contemporánea.....	12
1.3.2 En México	
1.3.2.1 Época Prehispánica	14
1.3.2.2 Época Colonial	15
1.3.2.3 México Independiente: s. xix	17
1.3.2.4 México s. xx	18
4 El Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP).....	20
5 Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).....	23
apítulo II “Autoestima”	
1 Antecedentes	27
2 Concepto	29

2.3 Teorías	
2.3.1 Freudiana	32
2.3.2 Psicoanálisis Feminista	33
2.3.3 Teorías del Desarrollo	
2.3.3.1 Teoría de Jean Piaget	34
2.3.3.2 Teoría de L'ecuyer	34
2.3.3.3 Teoría de Erik Erikson	35
2.3.4 Teorías sociales	
2.3.4.1 Teoría de Newcomb	37
2.3.4.2 Teoría de Sheriff	37
2.3.4.3 Teoría de Coopersmith	37
2.3.5 Teoría Humanista de Erich Fromm	39
2.4 Investigaciones recientes	40
2.4.1 Autoestima y Escolaridad	42
2.4.2 Autoestima y Edad	42
Capítulo III "Motivación de logro"	
3.1 Antecedentes	44
3.2 Concepto	47
3.3 Teorías	
3.3.1 Teoría de Abraham H. Maslow Autorrealización	48
3.3.2 Teoría de las Necesidades secundarias o de la Tres necesidades de David McClelland	50
3.3.3 Teoría del Valor-Expectativa de J.W. Atkinson	51
3.3.4 Modelo atribucional de Bernard Weiner	51
3.3.5 Teoría de J. Spence y R. Helmreich	53
3.4 Investigaciones sobre la Motivación de logro	
3.4.1 Motivación de logro y Escolaridad	53
3.4.2 Motivación de logro y Edad	54
3.4.3 Autoestima y Motivación de logro	54
Capítulo IV "Metodología"	
1 Objetivo General	56
2 Problema General	56

3 Problemas Especificos.	56
4 Hipótesis	56
5 Variables	
Definición Conceptual	57
Definición Operacional	57
6 Sujetos.	58
7 Muestreo.	58
8 Tipo de estudio	58
9 Diseño	58
10. Instrumentos.	58
11. Procedimiento.	59
12. Análisis estadístico.	59

Capítulo 5 “Resultados”

5.1 Resultados	60
5.2 Discusión	65
5.3 Conclusiones.	68
5.4 Sugerencias	69

Referencias

Anexo

INTRODUCCIÓN

¿Estudiar.....? ¿Qué significa el estudio para el mexicano clasemediero?, ¿Es la educación un mecanismo de movilidad social hoy en día? Éstas y otras preguntas de interés en cuanto a la escolaridad han surgido y encontrado respuesta desde diferentes enfoques disciplinarios: económico, político, sociológico, pedagógico

Psicológicamente hablando, existen escasos estudios sobre la escolaridad y sus implicaciones. Además de ser un tema de controversia reciente por los cambios y problemáticas que a nivel medio superior y superior se han venido suscitando: examen único de admisión, examen profesional del CENEVAL, huelga de la Máxima Casa de Estudios.

Por otra parte, la realidad laboral exige a todo profesional un nivel de estudios cada vez mayor: Especializaciones y además Postgrados en su carrera y en otras áreas complementarias. Esto, con el fin de ser más competitivo y tener así mayor probabilidad de incursionar al medio productivo.

Ciertamente, la educación como el fenómeno social que es, en su evolución histórica ha mostrado marcadas diferencias entre las diversas culturas según la clase social, la edad y el **género**.

De esta manera, hasta el hecho de ser mujer u hombre y cumplir con los roles que cada sociedad establece trae consigo diferentes implicaciones no sólo de carácter social sino también individual. Para la mujer el jugar ahora el rol de profesionista, es una variable relativamente nueva que puede incidir directamente en su psicología, esto es, en cómo se concibe, cómo se valora, y quizás hasta en su deseo por alcanzar metas o vencer nuevos retos.

Por ello, la presente investigación tiene por objeto determinar la autoestima y la motivación de logro en un grupo de mujeres con diferente escolaridad, así como la relación entre estas variables.

En el primer capítulo, se expone la categoría psicológica sobre la mujer, denominada *Género* y los antecedentes históricos sobre la trayectoria escolar femenina en el marco internacional y nacional.

En el segundo capítulo, se plantea la importancia y concepción de la autoestima, su estudio con el autoconcepto y las aproximaciones teórico-experimentales acerca de la misma.

En el tercer capítulo se citan las teorías e investigaciones vigentes sobre la motivación de logro.

El cuarto capítulo contiene la metodología utilizada para esta investigación.



MUJER

Un ser que aún no acaba de ser,

No la remota rosa angelical que los poetas cantaron.

No la maldita bruja que los magos malos quemaron.

No la temida y desdichada prostituta.

No la madre bendita.

No la marchita y burlada solterona.

No la obligada a ser buena.

No la que vive porque la dejan vivir.

No la que siempre dice que sí.

*Un ser que trata de saber quiénes
y empieza a existir.*

Fajana (Poeta guatemalteca)

CAPÍTULO I

“EL GÉNERO FEMENINO”

A lo largo de la historia, el papel que la mujer y el varón estaban llamados a desempeñar en la sociedad había sido nítidamente diseñado conforme a las características atribuidas a uno y otro sexo. La única referencia para la mujer era el hogar, atendiendo a su marido y a sus hijos; y de acuerdo con esto, todavía en el primer tercio de nuestro siglo, alejada de los estudios medio y, por supuesto, de los superiores que, en la mentalidad general de la época, contribuían a desdibujar sus atributos femeninos.

El varón por el contrario, estaba llamado a la acción y al protagonismo público, era educado para ello, y se consideraban como tareas propias de su sexo el desempeño de una profesión, el derecho a manifestar públicamente sus opiniones, la posibilidad de actuar en política, o cualquier otra actividad que tuviera que ver con el ambiente público.

Para la mujer estaban reservadas únicamente las tareas que se realizaban en el espacio privado, a las que hasta hoy se otorga una menor consideración social. Pese a esto, la condición de la mujer es un indicador del equilibrio social y del nivel de desarrollo de las naciones, pues es ella la transmisora de esquemas y valores sociales y éticos, lo que a la vez resulta una parte controversial de nuestra sociedad, pues se demandan de ella múltiples cualidades, entre ellas la preparación y la educación, pero al mismo tiempo se le exige su atención y servilismo. En este contexto, la mujer ha oscilado entre la demanda familiar, la dedicación al hogar, los hijos, su preparación académica y su desempeño laboral.

El género femenino es entonces, tan complejo y polémico como su misma historia; razón por la cual se exponen algunas de las muchas teorías que han abordado su estudio.

1.1 Aproximaciones teóricas

1.1.1 Un enfoque biologicista

Biológicamente, la génesis esencial de la mujer radica en el último par de cromosomas, cuya designación científica es XX. Dado que el sexo heredado de una persona afecta a todas las células del cuerpo y no sólo a sus órganos sexuales, las células masculinas y femeninas son diferentes.

Sherman (1978) refiere algunas ventajas genéticas de la mujer, las cuales son debidas a que es poseedora de mayor material genético que el hombre y de un segundo cromosoma suplementario que puede sustituir o duplicar la función de un cromosoma defectuoso. Dentro de esas ventajas pueden enumerarse la baja frecuencia de defectos genéticos y desórdenes ligados al sexo, la baja tasa de mortalidad por enfermedades y disfunciones (Childs, 1965, Schenfeld, 1944), una mayor resistencia a las infecciones (Washburn, 1965) y a condiciones adversas (Tanner, 1962). Además de que la

experiencia a lo largo de los años indica que el patrón básico de desarrollo estructural embrionario es formalmente femenino y es la presencia de andrógenos lo que marca la masculinidad.

Una aparente desventaja física de las mujeres es su menor fuerza muscular con respecto a los varones, rasgo que las hace más vulnerables en época reproductiva.

Por otra parte, las hormonas juegan un papel importante para la diferenciación entre sexos, sobre todo durante la adolescencia.

Como diferencias físicas Anastasi, (1962), en Sherman, (1978), menciona que al nacer las niñas pesan 5% menos que los niños y hacia los veinte años hasta un 20% menos, así como su estatura que va de 1-2% menos que los niños durante la infancia y 10% menos a los veinte años. Las niñas son más lentas y tienen peor coordinación, excepto para movimientos manuales sutiles.

Los mecanismos de mantenimiento de la estabilidad corporal en la mujer como la homeostasis, actúan dentro de límites muy amplios. Además la mujer tiene una gran capacidad para acelerar o retardar el metabolismo y también para adaptarse más fácilmente a temperaturas extremas (Schenfeld, 1944).

En cuanto a los sentidos, la mujer prefiere y supera al hombre en la estimulación auditiva. Puede oír hasta ocho tonos más. Su olfato es superior al del hombre en tiempo y agudeza por la producción de estrógenos.

La maduración física es mucho más rápida en las mujeres ya que empieza antes del nacimiento con la osificación, y finaliza con un cese de talla temprana.

Fisiológicamente la mujer tiene presión más baja antes de los 40 años, pulso y ritmo respiratorio más rápidos, fatigabilidad vertebral mayor debido a su espalda menos rectilínea y a la caída más acentuada de los hombros.

Cuando no se trata de trabajos musculares su resistencia es muy superior a la del hombre. Soporta más la enfermedad, la falta de sueño y las privaciones. Por su musculatura y aparato óseo ligero es hábil y rápida. Es más propensa a esguinces y más sensible a los tóxicos incluyendo alcohol y tabaco.

Relativo al envejecimiento los órganos de los sentidos, sobre todo vista y oído pierden parte de su agudeza, esta pérdida empieza muy pronto y es rápida, después disminuye y se estabiliza. En cambio, todas las facultades intelectuales se mantienen; siempre y cuando no se dejen de ejercitar.

1.1.2 Un primer enfoque psicológico

Sartín (1978) afirma que "La personalidad femenina alterable, como toda personalidad por el medio ambiente, ha sufrido hondas modificaciones, que dificultan mucho a los demás, y a menudo a ella misma, a redescubrir los rasgos distintivos y esenciales de su psicología profunda. ¿Quiere pensar ella en su propio ser? Desafortunadamente ni el trabajo ni las leyes le han enseñado aún a considerarse así misma como individuo y no como reflejo.

La educación tradicional ha contribuido a esto, puesto que ha limitado sus facultades, siendo que no le falta inteligencia ni voluntad, se ha preferido exaltar sus sentimientos de manera preponderante y

peligrosa, puesto que aquéllos son utilizados en provecho de los intereses del hombre, que por su parte representa la ponderación, el equilibrio y el orden” (pág. 97).

Asimismo, esta misma autora, en los últimos años, la imagen de la mujer ha ido modificándose, imagen que a veces la desconcierta a ella misma y aún más a su pareja. Por ello, es necesario que sus respectivas personalidades avancen hasta lograr un mejor conocimiento, una apreciación más justa de su valía y de las cualidades propias de ambos

En cuanto a sus facultades intelectuales, las mujeres son superiores a los hombres en la intuición y en la observación pero inferiores en la deducción y la abstracción. Más ingeniosas también y más activas que ellos, son en cambio menos exactas y perfeccionistas, menos lógicas pero más concretas y prácticas que el hombre, su madurez intelectual es más precoz y su docilidad y afán por el trabajo mayores.

Sobresalen en el lenguaje, la memoria, en la reproducción de figuras geométricas, en la percepción de detalles y destreza, mientras que ellos sobresalen en matemáticas, relaciones espaciales y mecánicas.

En el trabajo son diferentes las mentalidades femeninas y masculinas por la hipersensibilidad de la mujer. Para ella el trabajo es como un polo de atracción hacia los seres humanos, si no llega a encontrar esto (por lo rutinario de su trabajo), sufre, y su grado de satisfacción de tal necesidad de afecto la traducirá ya sea en abnegación, a veces excesiva, o en una decepción capaz de degenerar en neurosis o en conflictos. Las mujeres para quienes su profesión representa realmente una expansión del ánimo son aquellas que ejercen profesiones en las que no sólo aplican su inteligencia o su habilidad manual, sino también sus cualidades afectivas o intuitivas.

De ahí su gusto tanto por carreras humanísticas como sus frecuentes cambios de orientación en las mismas cuando no le satisface sus expectativas en el plano humano, por ejemplo. una licenciada en inglés puede cambiar su puesto por el profesorado. Los lazos humanos obtenidos mediante su profesión sean carnales, de camaradería o de abnegación, de simpatías o antipatías, de persona a persona o de grupo a grupo, cobran un papel primordial en la vida de la mujer que trabaja. Este hecho vuelve a la mujer más vulnerable que al hombre; por eso, la bienvenida e inducción al trabajo para la mujer repercute más, debe motivársele, puesto que ahora debe adaptarse a una vida para la que no ha sido preparada, incluso algunos autores sugieren que para este proceso de adaptación se separen a las empleadas con antigüedad de las recientes para evitar que éstas se depriman.

Por otra parte a las mujeres les agrada ser creativas y autónomas en el desempeño de su trabajo

Hablando de vida personal, para la mujer el trabajo no suple su vida familiar ni afectiva sino que además puede ser capaz de tener múltiples centros de interés, de cumplir con sus deberes domésticos, e incluso de suplir la carencia de la autoridad y la educación paterna. Tales cargas de solución inmediata le dejan poco tiempo para pensar en sus problemas profesionales, por tanto muchas veces sacrifican su profesión para cumplir con los roles tradicionales de mujer y madre.

Sus relaciones laborales con las demás mujeres varían según el ambiente, la profesión y su desempeño en el trabajo. En general, sus conversaciones versan sobre el hogar, la pareja, la familia y la femineidad. El compañerismo y la solidaridad les resulta difícil y hasta conflictivos ya que tienden a competir, a celarse y a envidiarse.

Por otro lado, el trabajo aporta a la mujer una experiencia y disciplina diferente a la del hogar, ampliando su perspectiva de vida

Para la mujer que ama su profesión o trabajo, éstos significan la misma satisfacción adquirida que en su rol de esposa y madre. El que pocas mujeres alcancen este equilibrio no es una excepción sino una oportunidad para las demás de seguir buscándolo.

El proceso que la mujer lleva a cabo para ser profesionista es largo e implica un esfuerzo de aprendizaje y estudio lento, prolongado, con tensiones ya conocidas, mientras que el proceso de profesionalismo se distingue por ser un período aproximado de 35 años, pero constante y a menudo acompañado de presiones nuevas e inesperadas y de diarias responsabilidades imprescindibles.

Esta continuidad cotidiana de la tarea excluye fantasías e ideas de pasatiempo, hecho que constituye una de las cuestiones más desgastantes pero también la disciplina más saludable.

1.2 Género

Bustos, O. (1991) en un coloquio organizado por el Programa Universitario de Estudios de Género (PUEG) plantea en su ponencia, que en los últimos años, los estudios sobre la mujer han proliferado prácticamente en todos los países del orbe.

El concepto de Género surgió en los 60's en los Estados Unidos de Norteamérica, como consecuencia de una estrategia política contra la opresión sexista, consolidándose, formal e institucionalmente como campo de estudio a finales de los 70's.

La característica más importante de esta nueva corriente, es la integración que hace de la experiencia de la mujer, del cómo percibe su condición, enfatizando el análisis de su propio cuerpo para poder explicar de manera crítica un sinfín de problemas y de fenómenos científicos que atañen a la mujer y aún al hombre.

Los espacios, las conductas y las actividades basadas en el género se hallan en todas las sociedades conocidas y las diferenciaciones de género existen en todos lados. Las manifestaciones concretas de la diferencia de género no son las mismas en todas las sociedades; no son universales, y las variaciones que encierra el status del sexo femenino son tan diversas como las del sexo masculino.

Se trata de reconceptualizar la masculinidad y la femineidad, rompiendo con los anteriores paradigmas biologicistas, funcionalistas, entre otros.

Esta nueva categoría separa el problema de las jerarquías basadas en el cómo, por ejemplo, las relaciones de poder hombre/mujer.

Benería y Roldán (1987), citados por Bustos, (1991) definen *Género* como la red de creencias, rasgos de personalidad, actitudes, sentimientos, valores y actividades diferenciadas entre hombres y mujeres a través de una construcción histórico-social, que por un lado posee elementos distintivos a nivel macro (estado, mercado de trabajo, medios masivos, etc) y por

otro lado, involucra al conjunto de aquellas actividades que por realizarlas los hombres, les otorga a ellos mayor valor y status, lo que conduce a la formación de una jerarquía de desvalorización o subordinación femenina en la mayoría de las sociedades.

Lamas (1986) y Bleichmar (1985), mencionan que en la categoría de *Género* se articulan de manera importante las siguientes instancias: asignación o rotulación, identidad y rol.

Lamas (1986) propone que la categoría de *Género* es un concepto valioso porque además de romper con el sexismo, ubica al individuo en un plano psicológico; simbólico-cultural. “Por lo tanto, el *Género* y la sexualidad son materias de interpretación y análisis simbólico, materia que se relaciona con otros símbolos y con las formas concretas de la vida social” (pág. 193)

El hecho de considerarla como categoría significa un modo de considerar y estudiar a las personas analíticamente, ayudando a descubrir áreas de la historia que han sido olvidadas. Además esta categoría es específica del contexto, depende de él, y como tal debe concebirse. Es un medio de explorar la variedad y la variabilidad histórica

1.2.1 Género y rol

Entendido el *Género* como una construcción social, separado del sexo biológico de las personas, el cual se relaciona con las diferentes esferas de la vida económica, política y social. La mujer como el hombre cumplen con distintas funciones respectivamente, mismas que tienen que ver con el papel (es) o rol(es) que cada uno juegue.

El rol es el conjunto de expectativas acerca de cuáles son los comportamientos apropiados para un individuo que sostiene una posición particular dentro de un contexto dado. (Lamas, 1986)

Dichos comportamientos son establecidos por las instancias sociales como la familia, la escuela, la educación informal, la religión y los medios masivos de comunicación

El estereotipo del rol femenino en la sociedad señala conductas de baja estimación social como la pasividad, el temor y la dependencia; estereotipo tan arraigado que se considera como la expresión de los fundamentos biológicos del género

García y Sharfman (1993) diferencian el rol adscrito del adquirido. El primero se conforma de características que no pueden cambiarse como es el ser mujer u hombre biológicamente. Está implícito en el individuo. El rol adquirido se diferencia del anterior por ser elegido por la persona, no está implícito ni en la posición social ni en ningún otro factor, el individuo lo elige, por ejemplo, puede elegir ser estudiante, artista, obrero, etc. En el rol adscrito socialmente determina lo que se espera de cada uno de los sexos; ya que siendo mujer u hombre se espera culturalmente que desempeñe una serie de patrones conductuales.

Es en la combinación de ambos roles, que con el transcurso del tiempo se va perdiendo la diferencia entre ambos hasta ser uno solo, de donde resulta el deber ser.

En la mujer se distingue este deber en los roles característicos de hija, esposa y madre

La condición de la mujer y el ser mujer están determinados por factores históricos, psicológicos y sociales que a su vez han determinado y permitido concebirla como un ser que vive para el otro y no para sí misma.

El rol de la mujer abarca diferentes áreas que configuran su vida cotidiana y tienen características específicas socialmente.

Fernández (1984) menciona que cada una de estas áreas están regidas por convenciones y prejuicios de orden moral. Desde pequeña se prepara a la mujer para ser una buena ama de casa, esposa y madre, por lo que su rol, se enfoca a cubrir estas áreas y hacerlas centrales en su vida cotidiana, encaminando sus esfuerzos a no defraudar lo que de ella se espera.

En este rol, una de las áreas más valoradas socialmente es la maternidad. Hoy, se ha entendido que la maternidad es "natural" y forma parte de la naturaleza inherente a la condición femenina. Sin embargo, la maternidad, como menciona Izquierdo (1985), encierra en sí misma dos niveles que la forman y otorgan particularidades a nivel biológico y cultural.

El primero, hace referencia a todas aquellas propiedades que se vinculan con el sexo y dan a la mujer una connotación de hembra que tiene como capacidad exclusiva la reproducción.

El segundo, está dado por la cultura cuidar, educar y proteger a sus hijos. De esta manera el embarazo, el parto y la lactancia son propias de las hembras y por ende se convierten en expresiones de su función social de cuidar física y emocionalmente a los hijos, encargándose de su socialización y adaptación.

Como menciona Dolto (1985), la madre buena e ideal es aquella que presenta abnegación y consagración de su energía hacia los hijos, que se encarga de la protección y supervivencia de los mismos y que es capaz de renunciar a ella misma por ellos. Esta madre buena tendrá que comportarse como tal toda su vida, sin importar el tipo de hijos que tenga.

La maternidad también implica renunciar al propio cuerpo, la mujer debe renunciar al placer que éste pueda proporcionarle.

La maternidad es en nuestra sociedad lo que le da valor a la mujer, es el mayor bien, la dignificación de la pareja, la función que toda mujer debe cumplir como parte esencial de su naturaleza.

Es a partir del peso que tiene la maternidad en la sociedad que se establecen reglas para manejar lo que implica ser madre y esto se logra mediante el rol de esposa.

En este rol se refleja con claridad el concepto que se tiene de mujer a raíz de sus atributos. Primero, su necesidad de dependencia, ya que pasa de la tutela del padre a la del esposo, quien decide por ella lo que es conveniente e inconveniente. Esto habla de su dependencia al hombre incluso a nivel económico.

El rol de esposa se enmarca en el servicio al otro, ya sea esposa o compañera. Sus funciones son el cuidado y mantenimiento del hogar, cuidado del bienestar del esposo, economía y satisfacción sexual para el marido; para esto es educada y se le hace creer que debe ser de esta manera donde el otro es responsable de cuidarla, mantenerla y quererla.

La subjetividad particular de la mujer es producto de un proceso de ideologización que se lleva a cabo a partir de su realidad social y su inserción como sujeto en ella. La realidad social a la que se enfrenta le da rasgos subjetivos particulares que a través de la historia se han considerado como naturales o esenciales en ella.

A través de la historia, la mujer ha tenido que enfrentarse a situaciones histórico-sociales que han modificado su rol dentro de la sociedad.

Es la familia la instancia inmediata y más importante que marca las diferencias entre los sexos, determinando a la madre como educadora y al padre como proveedor de todo lo material. De esta forma, el tipo de vínculos que establecen, con ambos son marcadamente distintos, ahondando las diferencias entre ellos cuando los hijos se identifican con uno u otro

Los sistemas de género sin importar su periodo histórico, son sistemas binarios que oponen el hombre a la mujer, lo masculino a lo femenino y esto, por lo general, no en un plan de igualdad sino en un orden jerárquico

Al estudiar los sistemas de género aprendemos que no representan la asignación funcional de papeles sociales biológicamente prescritos, sino un medio de conceptualización cultural y de organización social.

En las últimas décadas el rol de la mujer ha ido transformándose y propiciando un conflicto de los mismos en dos sentidos: ser económicamente activa o formar un hogar y una familia.

Lo que convierte al estudio de género en algo desafiante y potencialmente muy fructífero es la visión que ofrece de lo que sucede al interior de los sistemas sociales y culturales. El/la estudioso/a que busca comprender cómo el peso relativo de cada género puede cambiar en relación con los conjuntos opuestos de valores culturales y fronteras sociales establecidos, impulsando a su vez el reordenamiento de todas las demás categorías sociales, políticas y culturales, aprende mucho acerca de la ambigüedad de los papeles de género y la complejidad de la sociedad. Quienes estudian el género pueden revisar el concepto de humanidad y naturaleza y ampliar así la condición humana. Desde esta perspectiva, aprender acerca de las mujeres implica también aprender acerca de los hombres. El estudio del género es una forma de comprender a las mujeres no como un aspecto aislado de la sociedad sino como una parte integral de ella

Según Reyes (1981) citado por Castillo y Maldonado, (1996) la mujer actualmente desempeña tres tipos de rol:

- 1 Puro - Ama de casa por decisión propia
- 2 Transición - Ama de casa y mujer económicamente activa o solvente

3. Productivo.- Mujer profesional o profesionista, que le genera conflicto el descuido o abandono del papel de esposa, madre y ama de casa; conflicto proveniente de la incompatibilidad con otros roles

Sin embargo, los roles que la mujer desempeña en su vida puede crear en vez de conflicto, amplias posibilidades para un proyecto de vida, que bien estructurado puede apoyarse positivamente en la sociedad. Si elige el hogar, requiere valorar el tipo de trabajo doméstico, si es una profesionista estimular su preparación para que haya mayor seguridad de que podrá llevarlo a cabo y si elige ambos, requerirá apoyo de su pareja y de las instituciones educativas.

Afortunadamente hoy, la mujer asume su propia responsabilidad, ya que al ser ella misma quien elige su estilo de vida como ama de casa y/o como profesional, determina hasta qué punto quiere cambiar su propia realidad

En estas dos últimas décadas de nuestro siglo, muchas mujeres han decidido jugar el rol de profesionistas y dedicarse a la tarea científica, histórica y política; ámbitos en los que sólo han podido incursionar dignamente, gracias a su preparación académica, o dicho de otra manera, a su educación formal

1.3 Educación formal de la mujer

1.3.1 En el Mundo

1.3.1.1 Edad Antigua

En Grecia, como las ciudades-estado eran independientes había gran disparidad entre la vida de las mujeres espartanas, atenienses y las de otras ciudades. Solamente en Esparta el sistema de enseñanza era obligatorio para todos, incluyendo a las mujeres (Meneses, 1992).

En Oriente, la mujer china disfrutaba de una educación limitada mientras que en la India sólo recibía la educación que correspondía a su casta.

Anderson y Zinsser (1992) narran que para las mujeres de estas primeras culturas, la alfabetización era un privilegio.

Durante la época helenística (s IV-I a.C.), a finales de la época republicana y principios de la imperial en Roma (s. I-II a.C.), algunas mujeres instruidas dejaron su presencia en el arte, la filosofía, la ciencia y la literatura.

En esa época y por muchos siglos, el que una mujer se introdujera en las ciencias o el arte dependía de haber nacido en una familia especializada en uno de estos campos, siendo su maestro su padre

A partir del s. I en ciudades romanas y griegas, existieron epitafios de mujeres médicas.

En el arte y la filosofía se creó una tradición femenina en Europa para los siglos posteriores

Platón en la “República ” y en las Leyes sostiene que mujeres y hombres son iguales en naturaleza y por lo tanto, deben recibir la misma educación. También en esta época sobrevivieron escritos de algunas mujeres: epístolas y poesía de la cultura grecolatina, convirtiéndose en una de las más importantes tradiciones que dieron poder a las mujeres en Europa. Reconocidas por sus sociedades, sus escritos expresaban los intereses y los sueños de sus vidas. El tema por excelencia era el amor y en ocasiones la guerra, creando así la poesía amorosa femenina.

1.3.1.2 Edad Media

García M. (1981) citado por Ortega, (1996) menciona que al poder eclesiástico se le sumaba el de los señores feudales; éstos últimos se negaban a estudiar porque sólo el ejercicio guerrero les parecía masculino, de modo que se decía que la cultura esta en las “ faldas “, por lo que sólo estudiaban las mujeres y los frailes. Cabe destacar que incluso llegaron a regir provincias, naciones e imperios.

En el s. IX, algunos afirmaron que mediante tal educación “masculina” una mujer podía hacerse “más viril”, y por lo tanto más santa.

En el s. XII los monasterios y conventos fueron los centros de educación de las mujeres. La alfabetización era en latín, se exigía a las alumnas estudiar los textos latinos de la antigüedad y de la iglesia primitiva. Dentro de los más connotados hacia el año 694 fue Repton, en Derbyshire, Inglaterra.

Bajo la dirección de las abadesas, estos centros religiosos fueron equivalentes a las tan escasamente dotadas universidades.

Algunas mujeres de otros monasterios y conventos ingleses administraron centros de cultura. En este salvaguardado entorno académico, una mujer superó incluso a sus coetáneos hombres, Hroswitha, Roswitha. Era evidente que sólo las mujeres religiosas podían alcanzar estas cimas intelectuales.

Para finales del s. XII las circunstancias no favorecieron a estos centros educativos debido a la pérdida de territorios por los ataques de vikingos y árabes, y tanto nuevas fundaciones para mujeres como antiguas instituciones se sometieron a la supervisión directa de eclesiásticos masculinos.

Al perder el acceso a la autoridad a través de la posesión de tierras y la ocupación, las religiosas perdieron también el acceso al conocimiento. En el s. XIII la pasión por el estudio pasó de los centros monásticos femeninos o masculinos a las escuelas episcopales masculinas en los capítulos catedralicios. Éstos evolucionaron en las universidades como París, Potiers y Oxford, donde se fijaron programas y se limitó la oportunidad de estudio ya que sólo podían aprender y enseñar los maestros y doctores en teología, pues la ordenación era un requisito para estudiar, y hacia el s. XIII, este sacramento y el sacerdocio se vetó a las mujeres. Pese a ello, ciertas mujeres privilegiadas lograron ingresar a conventos, prioratos y abadías.

Por un lado, los eclesiásticos condenaron a las mujeres como naturalmente inferiores, no aptas ni para el sacerdocio ni para la universidad y sujetas a tal autoridad. Por otro lado, revivieron y elevaron otras tradiciones positivas que conferían poder a las mujeres.

1.3.1.3 Renacimiento

Para los s XV y XVI, sobre todo en las casas benedictinas y dominicanas, las mujeres podían estudiar como parte de sus deberes religiosos.

Había ya, en cada uno de los 74 conventos, una biblioteca. En Nuremberg muchos manuscritos fueron hechos por monjas. Las mujeres estudiaban libros de instrucción moral escritos en lengua vernácula y meditaban sobre las obras de los místicos para inspirar su propia devoción

Juan Luis Vives en 1523, está a favor de la instrucción femenina de las jóvenes solteras, las mujeres casadas y luego las viudas, Vives se apresura a circunscribirla a la primacía de los trabajos domésticos sobre la lectura y la escritura y la iniciación del latín.

Erasmo defiende la educación de las niñas en nombre del buen entendimiento en las parejas y en la sociedad en que hombres y mujeres están llamados a vivir juntos.

En el s. XVI prosiguen las iniciativas para la enseñanza femenina, comprendiendo al menos la lectura y el catecismo. A las más ricas se les recibían en costosos pensionados conventuales, mientras que las más desprotegidas iban a las escuelas de caridad. La educación promovida tendía a formar buenas madres cristianas.

1.3.1.4 Reforma Protestante

En el s. XVII, las ursulinas fueron el principal medio de educación de las jóvenes católicas, en la base de las futuras órdenes católicas docentes.

Aquí también cabe resaltar el papel de las madres pudientes hacia sus hijos(as) y no hijos, quienes en sus fincas fundaron escuelas dominicales para instrucción religiosa, leer, escribir y resolver sumas sencillas.

A finales de ese siglo, el cristianismo de cualquier secta, había aceptado el ideal de alfabetización femenina. En Francia los maridos hugonotes enseñaban a sus esposas, las congregaciones daban clases para mujeres. Todos favorecieron la creación de escuelas para niñas. Protestantes y católicos enseñaron a las mujeres no sólo a leer sino también nociones de aritmética

En las clases, las niñas aprendían también actividades domésticas tradicionales. Aún la mujer era socialmente un ser subordinado.

Más tarde, las mujeres lograron sobreponerse a su educación heterodoxa con su asistencia a la universidad holandesa (aunque de incógnito). En 1638 se escribe un tratado titulado “¿Es el estudio de las letras apropiado para la mujer cristiana?”, y se publica en los países bajos, Inglaterra y Francia quedando asentado el cómo podía desarrollarse una mujer instruida.

El protestantismo permitió a las mujeres organizarse en su propio nombre, asegurar su igualdad y mantener sus logros. De manera no intencionada, contribuyó a que la mujer europea se liberara de las denigrantes y desvalorizadas premisas alimentadas y formalizadas durante tantos siglos en nombre de la verdad religiosa

Desde el comienzo del s. XVII ricas personalidades femeninas se expanden en la formación o propagación de congregaciones nuevas para instruir a niñas.

1.3.1.5 Edad Moderna

En las últimas dos décadas del s XVIII en Francia surgen los primeros programas pedagógicos sobre la educación de las niñas., los cuales excluyen conocimientos abstractos, conformándose de lectura, escritura y aritmética. Otro tratado de Claude Fleury, publicado en 1685 inscribe la religión, la lectura, la escritura, redacción, aritmética práctica, farmacopea, administración doméstica y jurisprudencia.

Madame de Maintenon, basada en los principios de Fénelon, elaboró el programa de enseñanza impartido en la Maison Royal de Saint-Cyr, que fundó en 1686 La población estudiantil era de 250 damiselas de familias nobles, pero arruinadas, eran educadas para ser madres de familia de dominios rurales pobres, pero que se rehusaban a perder su origen. Se recibía a las alumnas de 7 a 19 años cumplidos, pasando por cuatro cursos, identificados por el color del cinturón del hábito. Las rojas menores de 10 años, aprendían nociones elementales y catecismo; las verdes entre 11 y 13 años, Historia, Geografía y Música; las amarillas, de 14 a 16 años perfeccionaban el Francés, Dibujo y Danza; y las azules de los 17 a los 19 años, recibían formación moral. Todas eran instruidas en la administración doméstica y el hilado

En los años 30's del s XVIII, el abad Saint-Pierre fundó la "Oficina Permanente de Educación Pública", que posteriormente fue el Ministerio de Educación Nacional. El programa abarcaba todas las ciencias y las artes para hombres y para mujeres.

A partir de 1760, el problema educativo femenino y masculino, invade las conciencias ilustradas. Ocho años después se admite la necesidad de reformar la educación femenina, se debatió acerca del sitio donde debía impartirse, si la casa paterna o la institución, sobre quiénes serían los profesores y los conocimientos a impartir

Para 1789 se concibe un sistema que recibía a las chicas de 7 a 18 años. Dividiéndola en dos cursos de 7 a 12 y de 13 a 18 años de edad. Aprendían religión, danza, música, literatura, geografía, historia y ortografía.

Posteriormente, Jean Jacques Rousseau inspira a los incondicionales de la educación doméstica y a favor de los hombres, lo que significa que la mujer debe complacerles, serles útiles, amar y ser amadas o criarlos cuando jóvenes Deberes que atenderían desde la infancia

John Locke se pronunció a favor de una educación que permitiera a las madres ser las primeras institutrices de sus hijos Después de él, Daniel Def y Jonathan Swift piensan que una mujer instruida es la mejor compañera para su marido.

En Francia, los debates de las asambleas revolucionarias que tendían a instaurar un sistema de educación nacional tropezó todavía con el problema de la instrucción femenina Con la notable excepción del proyecto de Condorcet, que reivindicaba la enseñanza mixta en nombre de la igualdad de los sexos, los otros planes continuaron confinando a las mujeres en lo doméstico Excluidas de los derechos y de las funciones políticas, no veían otra propuesta que no fuera a nivel primario

En general, entre los s. XVI y XVIII, el empleo pedagógico de la casa evoluciona, pero sin dejar de ser el primer lugar de la educación femenina. Después se presentan nuevas alternativas: el convento, la escuela elemental o el internado laico. La segunda podía ser gratuita o de pago, rural o urbana y definitivamente el mejor espacio mixto.

En 1865, después de la guerra de Secesión en los Estados Unidos de Norteamérica se abre el High school y la Universidad estatal de Iowa para las mujeres.

1.3.1.6 Edad Contemporánea

Bajo el régimen nazi y fascista de los años 40's Hitler, en su libro "Mi lucha" dice: "El Estado Racista dirigirá la educación de las niñas. También ahí debe darse la mayor importancia a la formación física, luego vendrá la educación del carácter, en fin, y, en último lugar, el desarrollo de las dotes intelectuales. Nunca se debe perder de vista que el objetivo de la educación femenina es preparar a la madre para su papel futuro. Y, resumiendo el credo totalitario con respecto a la mujer: En la infancia, la mujer debe estar sometida al padre; en la juventud, al marido; y cuando su señor ha muerto, a su hijo. Una mujer nunca debe ser independiente".

Muchos años después, Newland (1965) comenta que en 1950 se registró el mayor incremento de la población estudiantil femenina en las escuelas elementales. Existen datos que revelan una menor inversión familiar en la instrucción de las niñas que de los niños, sobre todo en zonas rurales de Oriente, el porcentaje es del 54% comparativamente. Además, en la escuela la enseñanza impartida era diferente también para ambos.

La universidad y centros de enseñanza equivalentes revelaban una fracción insignificante de las mujeres del mundo.

"El prestigio que confiere la educación puede mejorar la posición de una mujer o de una joven en el seno de su familia y de la colectividad a que pertenece, ya que en todas partes se considera a aquella un primer paso hacia la promoción económica y social" (Newland, 1965, pág 42)

Tanto la modificación de las actitudes tradicionales restrictivas como la preparación de las mujeres para asumir nuevas funciones dependen de la educación: pues las estudiantes acceden a nuevas fuentes de información y a conocimientos distintos a los del núcleo familiar.

La escolaridad incide en su autoconcepto, favoreciendo valores y aspiraciones autónomas.

En 1970, la situación de la instrucción elemental de la mujer era paradójica, pues había mayor proporción de mujeres alfabetizadas a la vez que mayor número de analfabetismo, el cual a su vez representaba el doble en comparación con la cifra de analfabetismo varonil.

A principios de esta década, las mujeres llegaron a representar la tercera parte de todo el colectivo mundial universitario. En Asia y África fueron aproximadamente una cuarta parte. Muy pocos son los países donde el alumnado superior femenino sobrepasa al varonil, ejemplo de esto, es Filipinas y Kuwait, debido a que bastantes varones cursan sus estudios en el extranjero.

En un seminario sobre la educación de la mujer junto con la Conferencia de 1975 del Año Internacional de la mujer se concluyó que, aunque la educación se generalizara, el sexismo institucional prevalecía y que inclusive el contenido de la escolaridad estimulaba las cualidades femeninas la gramática, literatura, artes y profesiones como la enseñanza o asistencia sanitaria. Las matemáticas y las ciencias seguían reservadas para los hombres. Se entiende incluso que, lo que las niñas requieren aprender puede clasificarse en dos categorías: la que contiene los conocimientos útiles para la vida cotidiana y la integrada por conocimientos técnicos cotizados en el mercado. Los primeros se han impartido a las mujeres con mejores resultados que los segundos.

En la exUnión Soviética, una tercera parte de las mujeres que participaban en cursos de formación profesional se preparaban en ellos para ocupar puestos de trabajo en la industria. Existía una marcada correlación entre la formación técnica y el futuro empleo; quienes recibían formación encontraban estímulos para trabajar y podían hallar trabajo antes que las demás.

Newland (1975), señala que los más rápidos progresos de la educación de la mujer se presentan en las universidades e institutos superiores, aunque de manera muy reducida. Paradójicamente también el número de mujeres analfabetas es mayor que nunca. Esta preparación académica le permitía aspirar a un mejor status no sólo para ella, sino también para su familia original. No obstante, este proceso ha cobrado a la mujer un alto costo psicosocial, ya que hay un desgaste considerable para poder romper con los patrones tradicionales

En ese mismo año, inicia una época de conmociones, la división sexual del trabajo se consolida y también se puede ver una desigualdad de oportunidades escolares.

En la enseñanza secundaria y superior la mujer logra incursionar en las ramas "masculinas" pero sin lograr establecer una igualdad como tal. La cuestión ya no consiste en obtener un título sino en conocer su naturaleza y su rentabilidad en el mercado laboral.

En 1985, las mujeres representaban dos terceras partes de la población mundial analfabeta. Casi todas las mujeres se concentraban en países subdesarrollados. Según Naciones Unidas, las tasas de analfabetismo más altas se registran en África al sur del Sahara, Asia meridional y occidental donde más del 70% de las mujeres mayores de 25 años son analfabetas. En países como Kenia, Turquía, India, Tailandia y Vietnam, las niñas no asisten a la escuela más de cuatro años y en otros como Bangladesh o Etiopía no más de dos años. En América Latina y el Caribe, el porcentaje es relativamente bajo 20%, e incluso inferior al 10%. En las zonas rurales del mismo grupo de edad son analfabetas en comparación con menos de la mitad de las zonas urbanas.

El nivel de escolarización en la enseñanza primaria es prácticamente igual y total entre niños y niñas en casi todo el mundo desarrollado y en América Latina y el Caribe. Pero aún se mantienen serias diferencias en África del sur del Sahara y en el Asia meridional. Los motivos de esta situación son la deserción escolar para ayudar a la madre en las labores domésticas y la procreación en edad temprana

La enseñanza universitaria determina en gran medida la formación de personas que en el futuro tendrán facultades decisorias, a nivel nacional e internacional. Hasta 1984, la participación de las mujeres en estudios universitarios casi se duplicó en los países desarrollados y casi se cuadruplicó en varios países en desarrollo.

En Europa, para las mujeres se instituyen períodos de práctica profesional, reciclaje, formación en materia de gestión, todo ello en horarios variables. En 1982 se abre en el Reino Unido el "Open Tech" para formaciones a tiempo completo y parcial.

En 1985, Bélgica lanza un proyecto para formar a las mujeres en dirección de empresas pequeñas y medianas para compensar la desigualdad social, sexual y técnica.

Prakash, R. (1998) en su artículo "Menos niñas que niños en las escuelas alrededor del mundo", deja ver que según datos de una organización no gubernamental Population Action International (PAI) que al sur del Sahara de África, el sur de Asia y el Medio Este existen 42 millones menos de niñas a nivel primaria y 33 millones menos en el grado de secundaria en comparación con la población de niños estudiantes. Este estudio fue realizado en 1996 por Shanti Coly, director de investigación de publicidad del PAI. Los países protagonistas del estudio fueron Yemen y Afganistán principalmente. Este estudio citó que de los 10 países donde se presenta esta diferencia de oportunidades escolares por género entre 1985 y 1995, 6 fueron del Este meridional, 3 del sur del Sahara de África y 1 del sur de Asia.

El estudio también llama la atención por la fuerte correlación entre las chicas que van a la escuela y las tasas bajas de adolescentes que dan a luz. En los países más desarrollados, donde casi todas las chicas asisten a la escuela, las tasas de adolescentes que dan a luz son generalmente bajas, siendo la única excepción los Estados Unidos, donde una de cada seis adolescentes da a luz cada año, igual que en la India, Indonesia y Pakistán.

La escolaridad propicia en la mujer la aparición de sus propios valores y aspiraciones, genera su *autonomía* y refuerza su *autoestima*, lo que más probablemente la llevará a desarrollarse con éxito como mujer en todos y cada uno de los roles que elija desempeñar.

1.3.2 En México

En México, el acceso de la mujer a la escuela se ha limitado desde tiempos prehispánicos. Aunque existen contadas mujeres privilegiadas de ciertas épocas del país, en realidad puede decirse que la educación de la mujer mexicana se inició a finales del siglo pasado, con el aprendizaje de oficios. El objetivo de capacitar a la mujer fue el de permitirle una vida económicamente activa, pero en realidad se constituyó en una prolongación de sus funciones domésticas, manteniéndose en la posición subordinada hacia el sexo masculino

1.3.2.1 Época Prehispánica

Hierro (1990) habla del discurso educativo formal de las antiguas mexicanas al ingresar al Calmecac.

Sahagún señala que las culturas indígenas daban a la mujer el papel tradicional de esposa y madre, dependiendo siempre del hombre, padre, marido, hermano o hijo para su defensa y valor.

Sus tareas domésticas, artesanales, agrícolas, comerciales y religiosas eran siempre subordinadas frente a su destino absoluto, el matrimonio.

Sin embargo, las antiguas mexicanas participaban en la vida pública como sacerdotisas o cacicas. Heredaban de sus padres o esposos la sucesión política. También se desempeñaban como escribanas o poetas. Tal es el caso de Xóchitl o de Macuilxochitzin, poeta náhuatl que narró las batallas del rey Axayácatl.

Retomando la educación formal, las niñas asistían al Calmecac ya “grandes y prudentes” con la finalidad de llegar a ser “hermana mayor o dama”. La primera significaba ser sacerdotisa, vivir en la casa colectiva con los varones, organizando el servicio eclesiástico, adquiriendo conocimiento, modelando la moral de jóvenes y niños; el templo-escuela era también una casa de producción.

La educación religioso-política de las mujeres se resumía en la obediencia. Se requería además penitencia física para lograr la perfección espiritual.

Los discursos morales correspondían a los mayores. A las jóvenes correspondía obediencia y diligencia y además debían ser “sordas y mudas” según Motolinía.

Amén de las penitencias que compartían con los varones, las mujeres debían cumplir con las que les daban “sus hermanas mayores” (abuelas y madres) para lograr los dones divinos a través de la obediencia. La desobediencia podía traer daño físico, pobreza o muerte deshonrosa. La “ipihua o sufridora” si se salvaba, salvaba a otros también. La castidad femenina era la limpieza del ánimo, del cuerpo y de la casa; la suciedad y la maldad significaba no tener la casa limpia y menospreciar el cuerpo.

Tiempo después las jóvenes dejaban el Calmecac para casarse. Quienes concertaban las alianzas matrimoniales eran las ancianas.

La educación femenina azteca distinguió perfectamente lo informal dentro de hogar de lo formal en el Calmecac.

Las concepciones del organismo humano justificaron y guiaron el comportamiento de ambos sexos. Esta diferencia distinguió las ocupaciones y jerarquías, razón de la educación que respectivamente recibían hombres y mujeres.

La finalidad educativa azteca femenina era prioritariamente el matrimonio, la religiosidad o el Cuicacalli. El segundo destino era voluntario, tenían vigilancia estricta de la castidad. Se cortaban el cabello. Vivían juntas y dormían vestidas. Debían levantarse tres veces durante la noche. Se les dedicaba al dios protector Tezcatlipoca. Trabajaban bajo la dirección de las hermanas mayores. Estas chicas no llevaban vida comunal y vivían con sus padres.

La enseñanza del Cuicacalli o “casa de cantos” tenía un sentido político-religioso. Cantaban y bailaban a los dioses, relataban las hazañas de los héroes, aprendiendo su historia y sus tradiciones.

1.3.2.2 Época Colonial

Los modelos educativos traídos por los españoles fueron los tratados de Luis Vives “*Instrucción de la mujer cristiana*” y de Fray Luis de León “*La perfecta casada*”, ambos manuales de las sociedades cristianas medievales.

En aquel momento histórico, puesto que había que cambiar la cosmovisión mexicana a una concepción cristiana, el catecismo se convirtió en la tarea educativa más importante de los conquistadores.

La correspondencia epistolar del obispo Zumárraga con el Rey manifestó que la educación femenina era la razón más importante de la venida de religiosas a México. Ambos aseguraban que el establecimiento de la fe y de la cultura europea en la Nueva España dependía totalmente de la influencia que el hogar, y por consiguiente la mujer, lograra ejercer en la futura sociedad.

Con excepción del lapso de 1774 en que las educandas salieron de sus convento-escuelas, las religiosas procuraron cumplir, por espacio de casi 300 años, su misión de cuidar, enseñar y educar a las niñas que les eran encomendadas. Y la sociedad las consideraban “maestras de la juventud femenina” que plantaban en ella todas las virtudes tradicionales de la mujer mexicana, su honestidad, discreción, lealtad, fe y paciencia.

El proceso educativo en la Nueva España se desarrolló en una sociedad muy poco homogénea. Por una parte, los pueblos indígenas náhuatl, maya, quiché, etc. Por otra parte, los españoles de diversos pueblos hispánicos, grupos y clases sociales distintos.

Lo único que tenían en común todos estos pueblos, era que las mujeres se dedicaban a los mismos oficios y que su destino era el matrimonio o la vida religiosa.

La educación femenina en el Virreinato puede ordenarse en tres etapas: la del catecismo, la de la cultura media y la de la educación superior autodidacta. La primera etapa consiste en la explicación de la existencia humana y de la creación divina.

La segunda etapa es el período formativo cuando se enseña a leer, a escribir y las cuatro reglas de la aritmética junto con la enseñanza moral, que viene a constituir una formación práctica para la vida en sociedad. Si la educanda era mujer de condición aprendería economía doméstica para el buen manejo de criados, esclavos y trabajadores a su servicio.

Esta segunda etapa se llevó a cabo en los colegios, los conventos, beateríos, escuelas públicas y privadas, escuelas llamadas “amigas” y en otros colegios e internados.

Fueron las luchas de las “beatas” contra la intromisión de la Iglesia hace casi 500 años, las que dieron origen a una educación libre para la época.

La segunda fase de la educación femenina virreinal es el antecedente para la educación superior. Para las mujeres, los estudios superiores se tenían que realizar en forma autodidacta. Los maestros seguían los intereses de las alumnas, siempre bajo la estricta vigilancia de los confesores. Estos estudios podían ser en matemáticas, astronomía, latín, griego, pintura y música. Los maestros particulares eran bachilleres y siempre hombres.

La tercera etapa estaba reservada para las mujeres acomodadas. Las escuelas públicas eran gratuitas, pero escasas, por ello los padres enviaban a sus hijas a colegios privados. En los internados, sólo se cobraba la manutención de las alumnas.

Existía también otro tipo de educación. la matrilineal donde las niñas, ya sea de haciendas o ciudades aprendían a bordar, hilar, tejer, economía doméstica y costumbres morales de la Fé católica.

Según a la clase a la que perteneciera, la mujer era explotada en diversos grados. Fueron únicamente las mujeres criollas quienes lograron destacar como fundadoras de conventos o de instituciones de caridad, como poetizas o escritoras, tal es el caso de Sor Juana Inés de la Cruz

Como contraparte, el problema de la educación para las niñas de escasos recursos económicos durante la Colonia era patético. Las escuelas de niñas llamadas “amigas” o “migas” no estaban reglamentadas, la única salvedad era la prohibición de enseñar a niños varones que no fueran de dos o tres años y a veces hasta de cinco. Se expedían licencias para estas escuelas a “personas de sangre limpia, hijas legítimas y de buenas costumbres”. No se les exigía habilidad para enseñar a leer o escribir; sólo conocer las oraciones y la doctrina cristiana. Por lo tanto, sólo enseñaban rudimentos de la doctrina cristiana.

En este periodo histórico cabe se destacan a las mujeres sabias y cronistas que aprendieron matemáticas para administrar sus bienes. Hubo asimismo, contadoras como Francisca González Castillo, matemática y astrónoma

Durante el virreinato, también se impartió educación mística y teológica a las mujeres que básicamente consistía en aprender latín, leyendo el “Oficio Divino”, las sagradas Escrituras y las obras teológicas y litúrgicas

Otro tipo de educación era la musical, la cual se impartía en todos los conventos y en los colegios y beaterios de carácter docente. Como ejemplos estaban el Conservatorio de las Rosas en Morelia y en el Colegio de San Miguel de Belén en México. La enseñanza de la música comprendía primero canto, después tocar otros instrumentos; escribir música y aún componerla. Se ejecutaba música religiosa y profana.

1.3.2.3 México Independiente: s. XIX

En 1823 Josefa Caballero de Borda publicó el libro “*Necesidad de un establecimiento de educación para las jóvenes mejicanas*”. Sin embargo, su iniciativa de establecer un colegio para las mujeres no alcanza éxito.

La prensa mexicana comenta estas cuestiones afirmando que las mujeres sin educación son un verdadero parásito social. Los tiempos anunciaban para entonces cambios importantes en la consideración de la educación femenina.

Las escuelas para mujeres que surgen en este siglo, la de las Vizcaínas como las Normales, perseguían el objetivo de una formación de las mujeres para triunfar como madres y esposas. Para las mujeres de escasos recursos se ofrecían adiestramiento como artesanas, educadoras de jardín de niños y maestras de primaria. Todos estos trabajos y oficios “decentes” se ofrecían para las señoritas mexicanas.

“*El semanario de las señoritas mejicanas*” que Apareció en 1848 ofrecía artículos que pretendían llenar el vacío de la ausencia de educación media y superior para las jóvenes; se hablaba de religión,

moral, ciencias, literatura y artes, urbanidad, economía doméstica e historia. Uno de sus contribuyentes Guillermo Prieto, feminista, habla de lo que las mujeres mexicanas serían capaces en un futuro.

Ignacio Ramírez se preocupó también por la educación femenina, pensaba que ésta enaltecía a la mujer, reclamó la igualdad política de los sexos y adujo a la razón como el fundamento de las demandas por igualdad femenina en todos los órdenes

Joaquín Fernández de Lizardi en su obra "*La Quijotita y su prima*" defiende la idea de que la instrucción sea gratuita y sirva de corrección para los defectos de carácter. Plantea que la educación de las mujeres además de moral debe ser intelectual y política.

En abril de 1856, siendo presidente Ignacio Comonfort, las jóvenes le pidieron que estableciera una escuela secundaria para mujeres de todas las clases sociales. Comonfort estableció ya haber establecido un Decreto para el establecimiento de una escuela secundaria para las jóvenes de la ciudad de México, Sin embargo, ni él ni Benito Juárez, pudieron cumplir tal promesa. Esa escuela secundaria se abrió hasta 1869. También surgieron entonces escuelas técnicas de carreras femeninas, de labores domésticas.

Pese a que el pensamiento conservador del siglo no favorecía a la educación de las mujeres, la revista científico-literaria de la época "*La Mujer Mexicana*" destacó la importancia de la profesión femenina de maestra, compensando su poco sueldo y reconocimiento social con homenajes póstumos.

Las mujeres que asistieron a la Escuela Secundaria para Señoritas pronto manifestaron otras inquietudes vocacionales, como la ciencia, agricultura y los negocios. Las directoras pidieron ampliar el número de carreras sin encontrar eco alguno.

Fue hasta 1904 que las mujeres ingresaron a las Escuelas superiores. Tal avance educativo de la clase media fue impresionante, pero, hacía patente el creciente número de mujeres pobres del servicio doméstico y de la prostitución.

En el s. XIX las mujeres pedían en los editoriales de "*La mujer mexicana*" mejores oportunidades educativas, salarios dignos y reformas al Código Civil que mejoraran la condición femenina.

"La educación de las mujeres para la libertad, como deseaban los liberales y después Justo Sierra, no fue en realidad libertad para seguir los propios intereses femeninos. Esta idea se haría realidad hasta que las mujeres tomaran su educación en sus manos, como siglos antes lo había hecho Sor Juana. Y esta es la hazaña de las maestras mexicanas que en nuestro país cambiaron el destino femenino" (Hierro, G. 1990, pág. 68)

1.3.2.4 México s. xx

Grulla y Vázquez (1993), aluden que a partir de 1916 se llevó a cabo en Mérida, Yucatán el Primer Congreso Feminista, la mayoría de las asistentes eran profesoras de educación primaria. En dicho congreso se replanteó la evidente condición social de la mujer por una situación de libertad, para transformar esta situación, era necesario que la mujer obtuviera un estado jurídico que la enalteciera, una educación que le permitiera vivir con independencia y servir de ejemplo para sus hijos

Afirmaban que la mujer debía prepararse como un elemento dirigente y no dirigido de la sociedad. Sometieron incluso a discusión el derecho de la mujer al voto

Fueron las maestras mexicanas que estudiaron en las escuelas vocacionales y normales en los albores del siglo XX, quienes cambiaron la fisonomía de las mujeres mexicanas de hoy, a través de su acción revolucionaria, destacando figuras como Juana Belén Gutiérrez de Mendoza, Dolores Jiménez y Muro, Elisa Acuña Rosetti, Guadalupe Rojo de Alvarado, Inés Malvárez, Sara Estela Ramírez y Hermila Galindo de Topete. Juana Belén se preocupó de la educación de las obreras y fundó escuelas industriales para mujeres.

El mismo grupo de mujeres que participaron en el congreso de Yucatán contribuyeron al proyecto educativo de José Vasconcelos. Fueron ellas quienes abrieron el camino de la educación superior para las mujeres, y su movimiento político culminó en la figura de Rosario Castellanos, la maestra feminista que escribió el primer ensayo filosófico "*Sobre cultura femenina*" en 1950. Antes de que Simon De Beauvoir en Francia publicara "*El segundo sexo*".

Urrutia (1979), indicó que a principios de década de los 40's, las dirigentes de sociedades campesinas no fueron reconocidas como tales, aún y cuando contaran con preparación académica (catedráticas y periodistas) porque no se les permitió actuar.

Fue hasta el sexenio del presidente Miguel Alemán (1946-1952) que se oficializó el voto para la mujer, lo relacionado con los servicios educativos (*campañas de alfabetización, ampliación de nuevas escuelas a todos los niveles y creación de nuevas carreras cortas*), las medidas de salud pública y otras materias para el bienestar del hogar y la familia.

En 1974 con el presidente Luis Echeverría, quedó asentado en el art. 4º constitucional la igualdad entre el varón y la mujer

El año de 1975, fue designado el "Año Internacional de la Mujer". En este mismo año un 30% más de mujeres elige la enseñanza media superior y para 1990 alcanzan el 44%.

El INEGI en 1990, presentó información sobre la formación de mujeres profesionistas en las diversas áreas del conocimiento, de igual manera, dio a conocer algunas de las características generales de esta población.

Del mismo modo, proporcionó el concepto de *profesionista*, emanado de la declaración de haber aprobado al menos 4 años de estudio a nivel superior y tener 25 años o más de edad.

El censo del mismo año registró 1,897,000 profesionistas en la República Mexicana. Se destacó además, el incremento de la participación de la mujer de profesionistas, pasando de 19.4% a 33.8%.

En los últimos años, las mujeres han registrado una participación cuantiosa en disciplinas de la salud, humanísticas, educativas; concretamente en las Licenciaturas de Enfermería, Educación especial y básica, Pedagogía, Psicología, Ciencias Sociales, Letras y Ciencias de los alimentos.

La UNAM, institución superior de mayor población estudiantil, registró de 1987-92 una población femenina de nuevo ingreso que ha logrado igualar a la población masculina, hecho que según las estadísticas de la misma Universidad, se acentuó en los cuatro años posteriores de la siguiente manera

ÁREA	HOMBRES	%	MUJERES	%	TOTAL
I	23,238	77.60	6,711	24.40	29,949
II	13,621	41.05	19,559	58.95	33,180
III	22,112	43.61	28,591	56.39	50,703
IV	6,613	48.82	6,932	51.18	13,545

N= 127,377

Por lo demás, la preparación profesional de la mujer también se ha llevado a cabo a nivel Técnico de ahí que resulte importante mencionar las instituciones más representativas de nuestro país que han permitido al género femenino iniciar esta nueva faceta.

1.4 CONALEP

El gobierno mexicano concibe la educación como la clave para que el crecimiento económico genere bienestar y movilidad social a su población. En este sentido, la educación técnica es considerada como la palanca para la reactivación económica y el instrumento para que la mejoría en los salarios esté acompañada de incrementos en la productividad del trabajo

El Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica es una institución de nivel medio superior, fundada en 1978, que planteó como principal objetivo brindar a los egresados de secundaria un servicio educativo de calidad, adecuado a las condiciones y necesidades de cada Estado o región

Durante 15 años aproximadamente, la educación técnica superior del país enfrentó deficiencias significativas en cuanto a la calidad de su nivel académico. Obedeciendo a esta situación, para 1995 acompañado de un cambio administrativo el CONALEP realizó un diagnóstico que permitió identificar la problemática que afectaba la calidad y pertinencia de la institución, así como su eficiencia y eficacia de operación global

A partir de este análisis, se formuló el *Programa Institucional 1995-2000*, cuya finalidad es corregir la problemática identificada y orientar las acciones del CONALEP para que en el mediano plazo alcance un nivel de excelencia educativa.

Los principales problemas detectados en el ámbito educativo fueron la falta de pertinencia de las carreras, la concentración de la matrícula en pocas especialidades, la alta rotación del personal docente y los elevados índices de deserción y reprobación.

La falta de pertinencia era resultado del deterioro de los medios de vinculación tradicionales del Colegio, que alejó la oferta educativa y de capacitación de los requerimientos locales y regionales. Un indicador de esta problemática era el gran número de convenios firmados con empresas y otras instituciones que no tuvieron algún resultado práctico

La diversificación de la oferta educativa, tanto en número de carreras como de modalidades de enseñanza, contrastaba con la concentración del 80% de la matrícula, en diez carreras del área ocupacional de servicios. Lo anterior distorsionó el propósito original del Colegio, de preparar al personal calificado requerido por el sector industrial del país

Por otra parte, la Institución enfrentaba problemas en la contratación de su plantilla docente, derivados del rezago salarial y de la falta de estímulos a su desempeño, que se reflejaban en su alta rotación de profesores.

Asimismo, el índice de deserción afectaba principalmente a los estudiantes de los primeros semestres, como consecuencia de los altos niveles de reprobación en las asignaturas de matemáticas y español, la falta de orientación vocacional previa, la carencia de expectativa del estudiante para proseguir sus estudios a nivel profesional y la necesidad de integrarse al mercado laboral prematuramente.

En lo que respecta a capacitación no se contaba con una estrategia en la materia, debido a que ésta no estuvo considerada en un principio como un objetivo primordial de la Institución. Adicionalmente, la oferta del CONALEP se había definido sin atender los requerimientos reales del sector productivo, y se carecía de flexibilidad para adaptarse a las necesidades de las empresas.

De igual forma, se adolecía de procedimientos sistemáticos de evaluación y seguimiento a los diferentes programas, lo que no permitía realimentar oportunamente su operación.

En la búsqueda de nuevas herramientas metodológicas que permitieran elevar la calidad de la formación para el trabajo y diera respuesta a las necesidades del sector productivo, en 1994 se inició la prueba piloto de la Educación Basadas en Normas de Competencia (EBNC), que ya se había aplicado en otros países con éxito. Sin embargo, debido a la premura con que se estructuró, no se previeron los planes y programas necesarios, los materiales didácticos, las instalaciones e instructores, por lo cual se requirió un replanteamiento de la misma.

En materia de comunicaciones, a pesar de la importante inversión en equipo, el sistema de Televisión Educativa (STE), diseñado para apoyar el proceso enseñanza-aprendizaje de los programas educativos, había tenido una utilización marginal, derivada de una planeación inadecuada, la carencia de programas educativos y la falta de personal técnico competente.

Paralelamente, se identificaron deficiencias de operación, tanto a nivel central como en planteles y representaciones, como consecuencia de una excesiva centralización y rezago en la normatividad para la gestión administrativa. En lo referente al lema de operación desconcentrada, la falta de recursos y facultades impedían a las representaciones tener una cobertura y coordinación adecuada de todos los planteles. CAST y programas especiales.

Finalmente, un problema que afectó toda la operación del Colegio durante 1995 y 1996, fue la reducción en términos reales del presupuesto asignado a la Institución, que obligó a restringir gastos importantes.

Resolver la problemática que enfrentaba el Colegio requería de cambios profundos en la Institución, tanto en los servicios que proporciona como en la operación misma.

Por ello, el plan de trabajo estructurado en el *Programa Institucional* planteó modificaciones sustanciales, que iniciaron su instrumentación durante 1995 y 1996.

La dimensión del cambio que se planteaba realizar requería la participación no sólo de toda la comunidad CONALEP sino también de la sociedad en su conjunto.

Por ello, se realizaron un número importante de reuniones y consultas con todos los sectores de la comunidad, a fin de orientar los trabajos de reorganización institucional en dos vertientes: por un lado, dar mayor pertinencia a los servicios educativos y de capacitación que ofrece el Colegio y, por otro, darle racionalidad y eficiencia a todo el aparato administrativo, para que se constituya en un apoyo a las tareas sustantivas de la Institución

En este proceso de consulta, los Comités Estatales de Vinculación tuvieron una participación determinante, por lo que una prioridad en ese periodo fue la creación de los 33 Comités en los estados de la República; uno en cada entidad y dos en los casos de Chihuahua y Durango, dadas las condiciones de desarrollo productivo regional, siendo éstas las únicas excepciones. El objetivo fue dichos comités, en el cual participan representantes de los sectores social, público y privado, fue el de participar activamente en la conducción del Colegio.

A partir de 1995, se diseñó y puso en marcha un Nuevo Modelo Académico, con el fin de adaptar la oferta educativa del CONALEP a los cambios sociales y económicos que experimentaba el país. Su principal objetivo consistió en dotar a los estudiantes de las capacidades profesionales para el trabajo, así como de los valores y actitudes que promueven su desarrollo social, individual y productivo.

Por ello, este modelo busca integrar los servicios educativos que ofrece el Colegio, a partir de tres premisas básicas contenidas en el *Programa Institucional 1995-2000*: cobertura, calidad y pertinencia. En este marco, el Nuevo Modelo Académico está compuesto por diez proyectos

El primero de ellos titulado *Oferta educativa y fortalecimiento curricular* está orientado a revisar y actualizar permanentemente los planes y programas de estudio, a fin de mantener la vigencia de la oferta educativa. Asimismo, busca fortalecer los contenidos curriculares mediante el impulso de una formación académica que le dé sentido a la vida profesional del estudiante

En este contexto, se inscribe el redimensionamiento de la oferta educativa y fortalecimiento curricular, cuyo objetivo consiste en readecuar el número de carreras ofrecidas por la institución, a fin de incrementar la eficiencia y eficacia de los servicios que ofrece.

Durante 1995, una vez realizados los estudios pertinentes, se inició la primera fase del Redimensionamiento de la oferta educativa, en la cual se compactó el número de carreras, conforme a los siguientes indicadores: vinculación con el sector productivo, vigencia de planes y programas de estudio, demanda potencial, matrícula, eficiencia terminal, planta docente, infraestructura, equipo y apoyos didácticos.

Se observó que de 146 carreras registradas, sólo 105 de ellas estaban en operación, y de éstas, algunas carecían de demanda y/o de elementos curriculares, por lo que en 1995 se redujo la oferta educativa a 63 carreras, mismas que entraron en vigor a partir del ciclo escolar 1996-1997.

En 1996 se inició la segunda y última fase de la oferta educativa, con la cual se redujo a 29 carreras en nueve áreas de formación profesional técnica, en el ciclo escolar que inició en 1997 de la siguiente manera:

SECTOR	ÁREAS DE FORMACIÓN PROFESIONAL TÉCNICA Y CARRERAS	
INDUSTRIAL	Procesos de Producción y Transformación 1) Industria del vestido 2) Productividad 3) Químico Especialidad Industrial 4) Manufactura de artículos de plástico 5) Procesamiento e alimentos 6) Control de Calidad 7) Control de la contaminación ambiental 8) Construcción . Especialidad Urbana Metalmecánica y metalurgia 9) Máquinas herramientas 10) Metalurgia especialidad soldadura 11) Metalmecánica Automotriz 12) Combustión interna. Especialidad Automotriz 13) Combustión interna. Especialidad Diesel	Electrónica y telecomunicaciones 14) Mantenimiento de microcomputadoras y sistemas de control electrónico 15) Electrónica Industrial (instrumentación y control) 16) Telecomunicaciones, Radiodifusión, Radioenlace, Estudio, Planta. Instalación y mantenimiento 17) Instalación y mantenimiento 18) Mecánico electricista 19) Refrigeración y Aire acondicionado. 20) Electricidad Industrial 20 CARRERAS (70%)
	Informática 21) Informática Comercio y Administración 22) Administración. Especialidad Empresas Comerciales. 23) Asistente Ejecutivo 24) Contabilidad. Especialidad Fiscal	Salud 25) Enfermería 26) Protesista Dental 27) Salud Comunitaria Turismo 28) Hotelería 29) Gastronomía 9 CARRERAS (30%) TOTAL: 29 CARRERAS (100%)
SERVICIOS		

La nueva oferta educativa fue el resultado de un proceso de consulta con representantes de los sectores social, educativo y productivo de las 31 entidades de la República y el Distrito Federal, a través de 40 Reuniones Estatales en las que participaron cerca de 7 mil personas. La consulta permitió incorporar aspectos particulares de las economías locales, que confieren una mayor pertinencia a las propuestas de oferta educativa a nivel estatal. Con esta reducción del número de carreras se busca también recuperar la vocación inicial del CONALEP hacia las carreras del área industrial.

1.3.2 UNAM

La Universidad Nacional Autónoma de México nació originalmente de la petición del obispo fray Juan de Zumárraga al rey Carlos V de fundar una universidad en México donde se leyera todas las facultades que se solían leer en otras universidades y enseñar sobre todo, artes y teología. Esto hacia el año 1537

Posteriormente, en 1551 el príncipe Felipe II, expidió la cédula real que ordena la fundación de la Real Universidad de México. Dos años después ordenó la fundación del Claustro y de todas las facultades

En 1631 se terminó e inauguró el primer edificio universitario propio, fundándose la cátedra de matemáticas.

En 1740 se terminó la construcción del edificio del Colegio Real de San Ildefonso

El 19 de octubre de 1833 el vicepresidente Valentín Gómez Farías decreta la supresión de la Universidad. Se estableció una Dirección General de Instrucción Pública para el Distrito Federal y territorio de la Federación, cuyo objeto fundamental era arrebatarle al clero el control de la educación, y se crean seis establecimientos educativos: de estudios preparatorios, ideológicos y humanidades, ciencias físicas y matemáticas, ciencias médicas, de jurisprudencia y, de ciencias eclesiásticas. Además de las cátedras de botánica, agricultura práctica y química aplicada a las artes. El 18 de octubre del mismo año se crea la Biblioteca Nacional.

En 1857 por decreto presidencial se clausuró la Universidad Nacional y Pontificia.

En 1863 bajo el gobierno de la Regencia se abren nuevamente las puertas de la Universidad.

El gobierno del presidente Juárez en 1867 promulgó la ley orgánica de instrucción pública en el Distrito Federal, que organiza la educación con base en la filosofía positivista. Crea la escuela nacional preparatoria y distribuye la educación superior en diversas escuelas de estudios profesionales

Para 1910, el 23 de septiembre el licenciado Joaquín Eguía es designado primer rector de la Universidad Nacional. Tres años después asume la rectoría el licenciado Ezequiel Chávez, quien junto con Justo Sierra y otros notables pensadores defendieron el ideal de fundar la Universidad Nacional. Su paso previo fue fundar la Escuela de Altos Estudios de 1910. Un apoyo importante al movimiento lo constituyó el grupo llamado Ateneo de la Juventud, bajo la idea de que la educación es el servicio nacional de mayor importancia. Justo Sierra defendía que la educación de la universidad debía ser laica, libre y dotada de ciertos atributos de autonomía tales como independencia jurídica académica, plena capacidad para conferir los grados académicos a quienes juzgue merecedores de tales reconocimientos, oportunidad de participación de los estudiantes en la vida universitaria, así como la instauración de un consejo universitario como la máxima autoridad interna.

El 26 de mayo de 1910, quedaron oficialmente establecidas las escuelas nacionales de jurisprudencia, medicina, ingeniería, arquitectura y preparatorias

En 1920 José Vasconcelos consolidó a la Universidad, la fortaleció; realizó algunos de los ideales iniciados por los ateneístas y autodidactas, sus predecesores; Platón y los clásicos pudieron ser leídos por muchos a un precio mínimo, en ediciones que aún se atesoran. Las mujeres fueron llamadas a una cruzada de alfabetización y a acudir a la Universidad para estudiar.

Fue también Vasconcelos quien instituyó el lema "*Por mi raza hablará el espíritu*"

La Universidad siguió sufriendo reacomodos y ajustes. Las partidas de su presupuesto se tornaban exiguas o desaparecían.

En definitiva, la trayectoria del género femenino más que una evolución ha sido una emancipación de la jerarquía patriarcal y de los atavismos tradicionales ya precisados.

Romper con estereotipos y crear una realidad propia, tras la resolución del conflicto de roles ha sido una situación exclusiva de la mujer, con implicaciones como lo señala Lamas (1986), de carácter económico, político, social y cultural. Afortunadamente, su condición ha ido modificándose poco a poco, y ya empieza a decir por ella misma el rumbo de su vida; eligiendo cuáles y de qué manera cumplir ciertos roles e incluso en ciertos casos elige la calidad y el tipo de herramienta académica que le será útil para ser una profesional productiva y exitosa

Muy posiblemente, el costo más alto que la mujer ha pagado para ser ella misma y dejar de ser sólo lo que los demás le adjudican es su propia psicología, que la ha llevado a una autoevaluación y por ende a la valoración de su propia persona, en otras palabras, a replantear su autoestima.



*" Puedo descartar lo que no me sirve al momento
y conservar lo que sí encara.*

*e idear algo nuevo para reemplazar lo que
descarte.*

Puedo ser yo. Puedo pensar, hablar y actuar.

Tengo los instrumentos para sobrevivir, para

Acercarme a los demás, para ser

Productiva, para hacer

Sentido y para relacionarme a las

Personas y cosas ajenas a mí.

Me pertenecesco.

Y por lo tanto puedo manejarme.

Yo soy yo

Y yo estoy bien".

*Virgina Satir
(fragmento)*

CAPÍTULO II

AUTOESTIMA

Debido a la importancia que tiene la autoestima en el individuo, se han efectuado diversos estudios con la finalidad de conocer más profundamente sus orígenes, sus causas, su formación y su consolidación ya que según teóricos de la materia, el comportamiento del individuo en su sociedad está influenciado por ésta en gran medida.

2.1 Antecedentes

De todas las ideas precursoras de la autoestima, la más retomada e incluso considerada como sinónimo es el autoconcepto, el cual se refiere al pensamiento que nos formamos de nosotros mismos respondiendo a la pregunta “¿Quién soy”

Cuestión que el ser humano ha tratado de dilucidar aproximadamente desde el siglo III a.C., donde filósofos como Platón y Aristóteles se cuestionaron la naturaleza humana, intentando explicarse qué es lo que gobierna al hombre y a su comportamiento ante el mundo, llegando así a la concepción del alma como regidora del pensamiento; es decir, ellos diferenciaban la composición del hombre en dos partes: el alma y el cuerpo, donde la primera era la encargada de dirigir las ideas y las acciones, viniendo a ser éste, el primer paso en la concepción del *si mismo* como regulador de la conducta humana.

Tales ideas fueron continuadas por las diferentes escuelas Aristotélicas, entre ellas se encuentra el Estoicismo que concede al alma el papel primordial de la vida del hombre

Más tarde San Agustín se acerca a la introspección del yo personal. Este constructo permanece dormido para la mayoría de los pensadores medievales; no obstante en el s XVII en el continente Europeo, Descartes es quien por medio de la eliminación, llegó a la conclusión de que el yo queda reducido a la razón y con su frase “pienso luego existo”, coloca a su *si mismo* como base, por lo tanto para poder hablar del sí mismo, reconoce que la naturaleza humana es ser consciente; así el YO, es decir, el alma, se diferencia totalmente del cuerpo.

Por lo anterior, se entiende que las explicaciones que se han realizado para comprender qué es lo que mueve al hombre, fueron conceptualizadas en principio como alma, no llegando a la idea de autoconcepto como tal, hasta que Hobbes y Locke lo mencionan. Ambos pensadores comparten en un principio el pensamiento de Descartes, para después diferir de él respecto al papel de las sensaciones dentro del *si mismo* dándole mayor importancia a éstas, diciendo que las sensaciones y percepciones actuales conforman el autoconcepto, Es decir, todo aquello que se percibe y que provoca una sensación en el interior de la persona.

Locke unifica la razón, las sensaciones, las percepciones e imágenes en lo que denomina “las ideas”, pensamiento compartido por Hume quien agrega que todo concepto del ser y de existencia se deriva de las ideas. De esta forma se entiende que el mecanismo humano es manejado por sus ideas, lo que se comprende actualmente como el Yo.

Kant incursiona en la lógica como ciencia del pensamiento y en la metafísica como explicación de la naturaleza y significado del mundo, sosteniendo que sin la mente, sería imposible percibir al mundo y desenvolverse en él, otorgándole así la mayor importancia para el funcionamiento del hombre.

Hacia 1890, William James (citado por Coopersmith, 1967) habla acerca del sí mismo, quien indica la existencia de tres posibles influencias para su formación:

- a) Valores y aspiraciones del individuo
- b) Empleo de estándares de éxito y status comunes dentro de una sociedad
- c) El valor que él y los demás dan a su persona y todo lo referente a él (esposa, religión, etc)

Y la representa con la siguiente fórmula:
$$\text{Autoestima} = \frac{\text{éxito/logros}}{\text{aspiraciones}}$$

Fórmula que puede traducirse como el hecho de que si un individuo logra la mayor parte de sus aspiraciones se considerará una persona capaz, valiosa, ya que nuestros logros son medidos en relación con nuestras aspiraciones o viceversa, si sus metas están por debajo de sus aspiraciones, entonces se considerará una persona de poco valor.

Es importante recalcar que en cualquier área de la vida nuestras ejecuciones son equiparadas con nuestras aspiraciones, si se juntan o aproximan la autoestima es favorable, si sucede lo contrario es desfavorable.

Para 1934, Mead (citado por Coopersmith, 1967) explica al *sí mismo social*, como el resultado del proceso de socialización del individuo, donde se interiorizan las ideas y actitudes expuestas por las personas más representativas en su vida a través de la observación de sus acciones, actitudes, para después poder adaptarlas como manifestaciones o conductas propias

Han habido otros autores fuera de alguna corriente específica que contemplan el autoconcepto junto con su aspecto estimativo; Purkey (1970), fue de los pioneros en manejar lo que actualmente se entiende como autoestima, afirma que el hombre actúa en función de sus ideas acerca de *sí mismo* así como del peso estimativo que les otorgan.

Por otra parte, Fierro (1983) menciona las *conductas autoreferidas*, que representan una porción importante del conjunto de conductas de un sujeto y contribuyen a configurar la llamada personalidad

Dentro de estas conductas se encuentra el subconjunto de cogniciones referidas al propio sujeto con la denominación genérica del *self* o *sí mismo*, entendido como *concepto de sí mismo* o *autoconcepto*, el cual se forma a través de la experiencia con el ambiente y las interacciones con otros individuos

significativos y sobre todo, por las atribuciones que uno hace del comportamiento en situaciones particulares.

Otras formas de denominar a la autoestima han sido:

Autoconocimiento, el cual equivale a *autoconcepto* pues implica toda clase de actividades y contenidos cognitivos del individuo como su memoria, percepciones, etc.

Autoevaluación que puede verse como un momento del proceso total del autoconocimiento, que funcionalmente se analiza como proceso autorregulador, haciendo que los juicios autodescriptivos vayan siempre acompañados de juicios evaluativos (Bandura, 1978, Kanfer y Karoly, 1972).

Para Jacobson (1954) la autoestima, a la que llama *autoconsideración*; depende de la catectización libidinal narcisista del self, la cual está compuesta por elementos afectivos difusos que se manifiestan en actitudes como la autocrítica.

Por lo anterior, es evidente que los orígenes del conocimiento de la autoestima se han dado desde hace muchos años, cuando los pensadores y estudiosos trataron de entender quién es el ser humano; formulando ideas acerca del tema y denominándolas de distintas formas como alma, sí mismo, etc.. Al paso del tiempo, además de reflexionar sobre quién es el hombre y cómo es, han señalado que existe una carga emotiva ya sea de agrado o desagrado a dicho pensamiento, lo que otorga a la autoestima su carácter como regidora del comportamiento y de la vida humana (Fernández, 1992).

2.2 Concepto

Autoestima y autoconcepto son constructos que algunos autores como Taylor (1985), Webb (1985), Fitts (1965), Korman (1968 citados en Bar On 1985), suelen manejar como sinónimos. Otros sin embargo, hacen una clara diferenciación con las siguientes definiciones:

Newcomb (1950), concibe a la autoestima como la percepción del individuo por sí mismo en un marco de referencia determinado socialmente.

Para Curtis (1950) la autoestima es la totalidad de la memoria intelectual sensitiva, socialmente reflexiva y referente al autoconcepto que posee el individuo. También retoma la importancia social de la autoestima pero no esclarece cómo es esa memoria intelectual y qué elementos posee

El psicoanálisis freudiano define la autoestima como la expresión de la magnitud del yo. Los logros, posesiones y la confirmación de los residuos del sentimiento de primitiva omnipotencia que aumentan la propia estimación (Gómez, 1995)

Coopersmith (1967) aporta dos interesantes definiciones.

a) La autoestima es el juicio de valor personal que se expresa en las actitudes positivas y negativas que el individuo tiene de sí mismo. Esta experiencia es subjetiva y manifestable a través de reportes verbales y otras conductas.

b) La autoestima es una abstracción que la persona desarrolla acerca de sus atributos, capacidades, objetos y actividades que él posee o persigue. Esta abstracción es representada por el símbolo de "mí" y formada a través de la experiencia.

Maslow (1968), sostiene que la autoestima es el sentirse capaz de dominar algo del medio ambiente, saberse competente e independiente.

Para Rosenberg, (1969), el autoconcepto equivale a autoconocimiento pues lleva implícito las actividades, contenidos cognoscitivos, conceptos, percepciones, esquemas mnésicos, sentimientos y actitudes del individuo con referencia a sí mismo.

Epstein (1973) (citado en Valencia y Vargas, (1990), concluye que la autoestima es una necesidad básica que está relacionada con todos los aspectos del sistema del sí mismo

Freud (1923), Ackerman (1976), Díaz-G. (1977), y Satir, (1980) conceptualizan a la autoestima como el valor individual que cada cual tiene de sí mismo; este valor es la integridad, la honestidad, la responsabilidad, el amor y la comprensión tanto hacia sí mismo como a los demás, determinada por el medio ambiente donde se desenvuelve la persona, proporcionándole experiencias que irá acumulando durante toda su vida. Estas experiencias que tiene de sí mismo son: sus decisiones, sus sentimientos, sus juicios y sus actos, las cuales son internalizadas por las normas y los valores del grupo al que pertenece y del cual el sujeto abstrae el concepto de sí mismo, presentando su actividad valorativa.

Martínez, M. (1980) (citado en Fernández, (1992) conceptualiza a la autoestima como la seguridad y confianza en uno mismo, lograda por la sensación de ser buenos y valiosos. Más tarde con la colaboración de Montané (1983) la define como. "la satisfacción personal del individuo consigo mismo, la eficacia de su propio funcionamiento y una evaluativa actitud de aprobación que él siente hacia sí mismo. Lo que significa que cualquier persona, sea cual sea su actividad en las dimensiones de su mundo (laboral, emocional, etc) debe sentir que se desempeña adecuadamente en ella, lo que le brindará bienestar y seguridad personal, evaluándose como exitoso y valioso.

Vallerando, Pelletier y Gangre, (1981), y por otra parte Oñate (1992), con una postura psicosocial retomada de Lawson, (1979) y Wylie (1968, 1974, 1979, 1991) señalan al autoconcepto como la idea de sí mismo y a la autoestima como los sentimientos de estima propios.

Musitu (1983), catedrático español, consideró a la autoestima como la parte final de un proceso de autoevaluación; es decir, primero se origina el autoconcepto o la idea acerca de nosotros mismoppooppññgggvvvvv y posteriormente la evaluación del mismo.

Rodríguez, E.M. (1988) dice que “la autoestima es la síntesis del autoconocimiento, el autoconcepto, la autoevaluación, la autoaceptación y el autorespeto. Si una persona se conoce y está consciente de sus cambios, crea su propia escala de valores y desarrolla sus capacidades, y si se acepta y respeta, tendrá autoestima. Por el contrario si una persona no se conoce, tiene un concepto pobre de sí misma, no se acepta ni respeta entonces no tendrá autoestima” (p. 11).

Oñate (1989), (citado en Tovar, (1996) “percibe la autoestima como la satisfacción personal del individuo consigo mismo, la eficacia de su propio funcionamiento y la evaluativa actitud de aprobación que él siente hacia sí mismo” (p.15)

Mientras que Pick, (1989), entienden por autoestima la esencia interna, la fe, la confianza, el respeto y el reconocimiento de uno mismo.

Ahora que, la postura de Gómez (1989) reafirma que la autoestima es un proceso determinado psicosocialmente, resultante de la abstracción que el individuo desarrolla acerca de sus atributos, capacidades, objetos y actividades

Grinberg (1991), describe a la autoestima como los pensamientos y sentimientos del individuo sobre su conducta consciente y su aspecto físico.

Satir (1992), afirma que “la autoestima es la propia dignidad de la persona, es la difícil tarea de encontrar la propia identidad dentro de la complejidad de la sociedad actual” (pag. 6), entendiéndola como un juicio de valor que trae consigo la búsqueda de una identidad cuyo origen es netamente social, pero retomada individualmente en cada persona.

Con respecto a la autoestima femenina Lombardi, (1988) psicoanalista feminista, la concibe como la percepción que la mujer tiene de sí misma y a la forma en que su yo se aproxima a su Ideal del yo.

Gómez (1995) concretan a la autoestima femenina como aquella totalidad de la percepción interna-externa surgida de la interacción e interiorización del prójimo, que da como resultado un ideal que regula la conducta y la valoración de la mujer, por eso, la autoestima es el resultado del alejamiento, de la aproximación, del equilibrio o de la superación de ese Yo ideal que cada mujer tiene como meta.

Tesser y DePaulus (1983) comentan de la autodefinition o autoconcepto, considerando que el medio social es el determinante para éste, ya que es donde el sujeto está inmerso y que además el autoconcepto sirve para proteger o potenciar la autoevaluación, mientras que la autoestima considera que la autoevaluación es un constructo hipotético que representa el valor relativo que los individuos se atribuyen o que creen que los demás les atribuyen. Por lo tanto, el autoconcepto integra una identificación de las características del individuo, mientras que la autoestima radica en la evaluación de estas características.

Finalmente, conviene mencionar otra designación para la autoestima: el *self*.

Para Tena, (1993) (citado en Alcántara, (1996), el *self* es el concepto de uno mismo reflejado, la expresión del modo en que según creemos nos ven los demás

Calvin y Gardner (1984) afirman que el *self* sólo es la suma total de lo que una persona considera como suyo, su cuerpo, sus posesiones materiales, su familia, sus amigos y enemigos, su vocación y sus ocupaciones.

Fenichel (1985) (citado en Alcántara, (1997) establece que la imagen del *self* surge de dos fuentes: una conciencia de las experiencias internas, sensaciones, emociones, pensamientos y actividad funcional y por otro lado de una autopercepción de nuestro propio cuerpo y procesos psíquicos como si fuesen un objeto.

De esta forma queda claramente diferenciada la autoestima del autoconcepto como la valoración que cada individuo hace de su propia persona y también resalta la importancia del autoconcepto base o punto de partida de la autoestima.

2.3 Teorías sobre Autoestima

2.3.1. Teoría Freudiana

En 1905, Freud habla de la formación del “yo”, que ocurre durante la infancia, explicando que durante la infancia primero aparecen las pulsiones instintivas del placer, que al no gratificarse pueden crear frustración, la cual puede eliminarse con la presencia del yo entendido como la influencia del superyó (códigos y normas morales) sobre el ello. El yo una vez formado, manifiesta propiedades afectivas hacia el sí mismo y hacia el mundo que lo rodea.

Asimismo, Freud menciona los factores que impiden la representación de un “self” estable:

- a) La carga positiva o negativa de catectización libidinal del “self”.
- b) El super-yó que emite juicios valorativos del sujeto
- c) La capacidad o incapacidad del yo de satisfacer y equilibrar las expectativas y presiones del superyó, del ello y de la realidad externa.
- d) El estado físico en relación con la edad, la salud y la apariencia.
- e) La presencia o pérdida de fuentes de amor externas e internas
- f) Éxito o fracaso en el cumplimiento de la vida familiar, social, laboral e intelectual.
- g) Las expectativas en comparación de la realización o frustración de sentimientos, deseos, ideales y valores.
- h) La confirmación o pérdida de pertenencias personales.

También describe el proceso de identificación como la actividad mental fundamental en la formación del yo y demás estructuras de la personalidad; significando esto la forma más primitiva del enlace afectivo con otra persona es decir, se realiza la primera expresión emocional dándose la interacción

sujeto-objeto, entendiendo al objeto como aquella persona con quien la infanta se relaciona y de quien toma todo aquello que admira para incorporarlo dentro de su esquema de personalidad.

De acuerdo a Freud (1924), la base de la identificación consiste en la acción de la niña de querer tragar o consumir el objeto deseado para recrearlo en el yo, durante la etapa oral, y lo describe con mayor profundidad, en tres fases.

a) La aflicción y la melancolía.- Comienza desde la temprana infancia donde el yo y el objeto se funden en una estructura indiferenciada .

b) El inicio de los elementos.- El individuo le otorga la carga libidinal a otra persona .

c) La pérdida del objeto.- Real, agravio o desilusión, donde la catexia del objeto queda abandonada dando lugar a la identificación con dicho objeto.

De acuerdo a Freud (1924) existen tres formas posibles de identificación:

a) La forma original del vínculo afectivo con el objeto.

b) La regresión como un sustituto de dicho vínculo

c) Como la percepción de una cualidad compartida en ausencia de la carga sexual.

2.3.2 Psicoanálisis feminista

Olivier, C. (1984) citada en Gómez, (1995) expone que “la autoestima parte del no deseo de la madre hacia la hija como objeto sexual, de la no-identificación corporal entre madre e hija; de la separación en cuerpo-espíritu de la hija, ya que es amada como hija pero no deseada como cuerpo de hija; de la ausencia paterna y la envidia hacia la madre de semejante y superior que dificulta su identificación. Desde esta perspectiva se plantea que la mujer carece desde un principio de objeto de identificación y sustituye su identidad básica en su percepción como ser autoestimado, ecuación que produce una insatisfacción que le marca profundamente su carácter de inseguridad, insatisfacción e inconformidad femenina

En cambio, Dio Bleichmar, (1989) citada en Gómez, (1995) señala que la autoestima se deriva de la femineidad primaria que forma parte del Yo ideal, construido en función e identificación especular obligada a la madre omnipotente de la primera dependencia. Al ocurrir la crisis de castración materna, la niña, se sumerge en una doble decepción, de su madre y de ella misma. Colapso narcisista que ataca el núcleo de su estima, ella miembro de género devaluado, idealizado y pleno, se convierte en condición deficiente e inferior.

2.3.3 Teorías del Desarrollo

Plantean que la formación de la propia estima en cualquier ser humano se realiza a través del proceso de desarrollo. El primer paso es la concepción del si mismo, del Yo, o autoconcepto, para lo cual es

necesario crearse la imagen corporal de sí mismo, más tarde se realiza la identificación con los padres, tomando de ellos las características que le darán su primera concepción, y de uno de ellos en particular para su identificación sexual

Así pues, la autoestima se inicia en la familia y se desarrolla a lo largo de la vida, por lo que su estructura se caracteriza por ser dinámica a causa de la constante modificación de cada una de sus áreas. Esta situación se acentúa durante la adolescencia, por la presencia de caracteres sexuales secundarios y la crisis de identidad que viven hombres y mujeres.

A continuación se presentan los autores más representativos de esta línea conceptual.

2.3.3.1 Teoría Jean Piaget

Piaget (1920) explica la forma del sí mismo en las etapas cognitivas que se mencionan a continuación:

- a) Etapa perceptual - La niña inicia su propio descubrimiento en relación con su mundo circundante.
- b) Etapa atribucional - El sí mismo crece al añadirse diferentes adjetivos, por ejemplo buena o mala, tonta o lista, fea o bonita, grande o pequeña, etc.
- c) Etapa de categorización.- La niña se clasifica o ubica dentro del sistema social

Dichos procesos no se dan en un contexto reducido, sino que intervienen varias personas en él, por lo que no se puede entender a la mujer en forma aislada, se debe de estudiar la influencia que en ella ejercen los que le rodean y viceversa

2.3.3.2 Teoría de L'ecuyer

L'ecuyer (1981) describe la evolución del yo en seis fases sucesivas a lo largo de toda la vida:

- 1ª. De la emergencia del yo entre los 0 y los 2 años de edad la niña crea la imagen corporal
- 2ª. En la afirmación del yo (2-5 años), la niña por medio de la socialización y el lenguaje, utilizando el yo y el mí, se establece las base reales del autoconcepto.
- 3ª. De la expresión del yo (5-12 años) se dan en la niña, las competencias y aptitudes coincidiendo con su incursión en la escuela y con la aparición de nuevos intereses
- 4ª. La diferenciación del yo (12-18 años), relacionada directamente con los cambios físicos propios de la adolescencia, es aquí donde la niña revisa la identidad, aumenta su autonomía y da lugar a nuevas ideologías.

5ª. La madurez del yo (20-60 años). Fase que algunos consideran como la meseta de la evolución de la mujer y otros como un período abundante en cambios.

6ª. El yo longevo (69-100 años). La mujer intensifica el declive general que da lugar a un autoconcepto negativo y por consiguiente una baja autoestima.

2.3.3.3 Teoría de Erik Erikson

Erickson (1950) considera que la autoestima se conforma en la etapa de “confianza” básica vs “desconfianza”, etapa vital en el desarrollo de la persona, pues de ésta dependerá que la niña adquiera la confianza, la aceptación de sí misma y hacia los demás, ya que la niña percibe que es importante y valiosa para las personas que le son significativas, es preciso que así se sienta, lo perciba y se percate para que tenga confianza y esté segura de que es amada.

Posteriormente, la niña comienza a darse cuenta de qué puede dar, empieza a tener autocontrol y fuerza de voluntad

El mismo autor afirma que en cada una de las etapas subsiguientes debe irse apoyando lo positivo, con lo cual la autoestima se verá enriquecida y se irá afirmando; es así como de la autopercepción de alguien dependerá su autoestima.

La preadolescencia es una etapa fundamental para el desarrollo de la autoestima porque en ella, va implícita la evaluación que las niñas hacen de sí mismas, o en otras palabras, su autoimagen. Las niñas comparan su yo real con su yo ideal, juzgando qué tan bien alcanzan los estándares sociales y las expectativas que tienen en su autoconcepto y además qué tan competentes son en el desempeño de sus tareas. La opinión que guarden de ellas mismas repercutirá considerablemente en su personalidad. Incluso puede afirmarse que una autoimagen favorable es la clave para el éxito y la felicidad a través de la vida.

Para comprender mejor cómo es que se va formando la autoestima conviene precisar las ocho etapas o crisis por las que pasa todo ser humano, según la teoría de Erickson (1950). Es importante señalar que a la solución satisfactoria de cada crisis se le conoce como virtud, la cual sólo se desarrolla cuando se establece un balance entre el rasgo positivo y el negativo de cada etapa

Confianza básica vs Desconfianza	Autonomía vs Vergüenza y duda	Iniciativa vs Culpabilidad	Industriosidad vs Inferioridad
Edad: 0 -12 ó 18 meses. La bebé desarrolla el sentido de si se puede confiar o no en el mundo. Virtud la esperanza.	Edad: 12 ó 18 meses-3 años. La niña desarrolla un balance de independencia sobre la duda y la vergüenza. Virtud: la voluntad	Edad: 3-6 años. La niña desarrolla la iniciativa cuando ensaya nuevas cosas y no se deja abrumar por el fracaso. Virtud: el propósito	Edad: 6- pubertad. La niña debe aprender destrezas de la cultura a la cual pertenece o enfrentarse a sentimientos de inferioridad. Virtud: la destreza

Identidad vs Confusión de Identidad	Intimidad vs Aislamiento	Creatividad vs Estancamiento	Integridad vs Desespeación
Edad: Pubertad-Adulthood temprana. La adolescente debe determinar su propio sentido de sí mismo. Virtud la fidelidad	Edad: Adulthood temprana. La mujer busca comprometers e con otros; si no tiene éxito, puede sufrir sentimientos de aislamiento e introspección Virtud: el amor	Edad: Adulthood intermedia. Las adultas maduras se preocupan por establecer y guiar a la nueva generación y de otra forma se sienten empobrecidos personalmente. Virtud. preocupación por otros	Edad: Vejez Las mujeres mayores alcanzan el sentido de aceptación de la propia vida, lo cual permite la aceptación de la muerte y, de no ser así, caen en la desesperación. Virtud. la sabiduría

2.4 Teorías sociales

Parten del hecho que el ser humano se desempeña e interactúa de manera distinta según la actividad y lugar que está ocupando dentro del sistema social; es decir de acuerdo a su rol.

Dentro de los autores que sostienen este enfoque se encuentran:

2.4.1 Teoría de Newcomb

Newcomb (1950), afirma que el rol, por su carácter social, influye en la formación de la autoestima debido a que de la asunción de los roles depende que el individuo aprenda a autoperibirse en relación con sus congéneres. El proceso mediante el cual se realiza tal influencia puede describirse como sigue:

“1 Para poder satisfacer sus necesidades, el niño tiene que asumir el rol del otro, logrando con ello, que aprenda a destacarse y a verse a sí mismo. Al ir descubriendo nuevas formas más complejas de satisfacer sus motivos existentes, el niño adquiere motivos más complejos para proteger y exaltar a su sí mismo como algo valioso.

2. El niño al aprender a autoperibirse, llega a valorarse.

3. Los grupos sociales son importantes en la formación del sí mismo, ya que los seres humanos no sólo interactúan como miembros aislados, sino también como miembros de un grupo y el desarrollo de las autopercepciones y de las autoactitudes tiene lugar en condiciones de vida de grupo.” (pag 19)

2.4.2 Teoría de Sheriff

Sheriff (1966) argumenta que la autoestima se forma como consecuencia de la internalización de las normas y valores de los grupos sociales a los que pertenezca un individuo, así como de su adecuado desempeño dentro del mismo

Es importante señalar que dicho proceso se inicia desde la infancia con un estado diferenciado absoluto dominado por el autismo, gobernado principalmente por la satisfacción momentánea e inmediata de necesidades o deseos en la medida que el niño se enfrenta a las normas sociales de su grupo.

Se deduce, por tanto, que la autoestima se deriva del desempeño de los diferentes papeles o roles que el individuo juegue en la sociedad

Por otra parte en nuestra cultura mexicana se han asignado roles determinantes que otorgan la supremacía para el hombre y la abnegación para la mujer, por lo mismo, el género resulta entonces relevante para el logro de una autoestima favorable en los individuos.

2.4.3 Teoría de Coopersmith

De la aportación de Mead, Coopersmith en 1967, concluyó que la autoestima deriva, se forma u origina en gran medida, del reflejo de la evaluación de los demás.

Coopersmith (1967) (citado en Tovar, (1997) retomando a James, Mead, Adler, Horney, Sullivan, Fromm, Rogers y Rosenberg resume en cuatro puntos los factores que contribuyen al desarrollo de la autoestima:

1. La cantidad de respeto, aceptación y consideración que recibimos de las personas significativas en nuestra vida llega a ser determinante puesto que nos valoramos como somos valuados. En este sentido, Goslin (1969), propone que las respuestas de otros son las que dan significado a nosotros mismos.
2. La historia de éxitos y la posición que mantenemos en el mundo. Los éxitos generalmente, traen reconocimiento, y están relacionados con la posición en nuestra comunidad, lo que afecta necesariamente la autoestima.
3. La experiencia propia, que es modificada de acuerdo a los valores y las aspiraciones afectando de manera diferente la autoestima de cada cual.
4. La manera en que se responde a la devaluación. Poseemos capacidad para responder a eventos como implicaciones y consecuencias negativas, como las fallas y la reprobación ajena, las respuestas devaluatorias pueden minimizar el evento, distorsionarlo, negarlo o descalificar al otro del derecho a juzgar nuestras propias acciones. El objeto de esta capacidad es defender nuestro sentido de valor, habilidad o poder.

Coopersmith (1967), a través de sus investigaciones, aportó aspectos relevantes sobre la autoestima como el considerar el nivel socioeconómico, la historia laboral de los padres, la autoestima y estabilidad de la madre, los valores y aspiraciones de los padres y la historia matrimonial, obteniendo diferencias significativas en la autoestima de los sujetos.

En cuanto a la historia laboral de los padres, se observó que personas con autoestima baja tienden a tener padres con largos periodos de desempleo; padres que por motivos de trabajo, requieren ausentarse del hogar.

Otro factor de peso fue la estabilidad emocional y la autoestima de la madre, debido a que se observó que en sujetos de alta autoestima, sus madres se autocalificaban como altas en autoestima.

Finalmente, se pudo observar en los hijos la influencia de la historia marital de los padres de la siguiente manera: los sujetos de autoestima alta, tenían padres con una relación armoniosa y comprensiva, y entre los padres de sujetos con autoestima baja existía un mayor porcentaje de divorcios y nuevos matrimonios.

Coopersmith (1967) a partir de los datos obtenidos con niños entre 10 y 12 años, establece una serie de características diferenciadas de acuerdo al nivel bajo o alto de autoestima.

Entre las más notables de las personas con alta autoestima, se pueden enumerar las siguientes: se enfrentan a las tareas y a las personas con expectativas de que serán bien recibidas y tendrán éxito, confían en sus percepciones y en sus juicios; tienen la convicción de que están en lo correcto y lo expresan.

También muestran una mayor independencia social y creatividad; cuando participan en un grupo de discusión generalmente son participantes activos y presentan menos dificultades en la formación de amistades; mostrándose relativamente libres de ansiedad, causada por la falta de autoconsciencia y de

preocupación de problemas personales, confían en sus reacciones y conclusiones, condicionándolos a acciones sociales muy asertivas y vigorosas.

“Los individuos con elevada autoestima exhiben un comportamiento bien integrado y sus procesos cognitivos están caracterizados por la habilidad de discriminar entre la información relevante y la irrelevante. La elevada autoestima reduce la susceptibilidad de la influencia de eventos efímeros del medio ambiente, e incrementa la percepción de la autoeficacia (Lewin 1960, citado en Wittaker, 1977) (Rivera, 1997, pág 69)”

En lo que toca a las características de aquellas personas con niveles de autoestima baja, se observa la contraparte de las acciones enumeradas anteriormente. Es decir, prefieren buscar la aceptación de los demás ya que por lo general, se cuidan de exponerse a sí mismos y de molestar a otros, evitan realizar acciones que atraigan la atención hacia ellos, más bien prefieren aislarse que participar en intercambios de ideas y opiniones.

Uno de los factores que contribuyen al aislamiento de estas personas es una autoconsciencia muy elevada, además de los problemas personales esto es, que el tener una sobrevaloración de sí mismos, les distrae e impide atender a otros, teniendo como consecuencia un escaso intercambio social, provocando así la disminución de posibilidades de establecer relaciones amistosas y de apoyo.

Las personas con baja autoestima tienden a ser más destructivas, ansiosas y propensas a somatizar, su pensamiento opera a nivel concreto

Las personas con un nivel alto de estima propia tienen siempre algo que aportar a los demás o a la sociedad en general, mientras que quienes son la contraparte tienen muy poco que aportar.

2.5 Teorías Humanista de Erich Fromm

En relación a la autoestima, Fromm plantea 5 diferentes tipos de necesidades, de las cuales una de ellas se relaciona con la capacidad de amor, esto es, en la medida que la persona se ama a sí misma, ama a los demás: otra necesidad está relacionada con la capacidad creadora o productiva, como también la de pertenencia de grupo aún cuando éste no sea el de origen, otra necesidad es la intelectualización conjugada con elementos sensoriales y emocionales que se manifiestan en la relación con un objeto de devoción o vínculo afectivo, por último, la necesidad de identidad, de decir y sentir Yo soy YO gracias a que se ha pasado del ser vivido a vivir, siendo capaz de sentirse como dueño de sus acciones, como un hombre con amor, miedo, comunicación y dudas

Cabe destacar que el grado en que el hombre tiene consciencia de sí mismo, como ser independiente, depende de la medida en que haya salido del clan y en el que se haya desarrollado el proceso de individualización.

La conducta está causada principalmente por el self o sí mismo pero siempre en contrajuego con el medio ambiente

A manera de conclusión, puede afirmarse que el origen y desarrollo de la autoestima, puede atribuirse a cuatro factores principalmente: al proceso de integración del individuo; a la socialización, a una autoactitud y al desempeño de los diferentes roles sociales.

2.4 Investigaciones recientes

Bitonti, Ch. (1992), realizó un estudio sobre la autoestima de la mujer desde un punto de vista cognitivo-fenomenológico. En él participaron 16 mujeres entre 20 y 56 años de edad, en las cuales se identificaron cambios en el concepto de sí mismas y autoestima en diferentes períodos de sus vidas. El esquema personal representado por un mapa cognitivo construido por cada participante fue incluido en un grupo de conceptos individuales en varios niveles de abstracción y de diferente importancia para el autoconcepto. Los conceptos centrales para el ideal del sí mismo fueron considerados como punto de partida. La autoestima quedó determinada por juicios subjetivos de congruencia entre el ideal del concepto de sí mismo y la concepción del sí mismo en la realidad. La desproporción entre estos dos ideales se relacionaron con baja autoestima y la reducción entre ambos ideales se asoció con alta autoestima.

López y Domínguez (1993), realizaron una investigación para medir la autoestima de la mujer universitaria, donde estudiaron 4 factores que afectan el nivel de autoestima: concepto de sí mismo, rol social, autoconfianza e imagen corporal. La muestra fueron 201 estudiantes. A través de un cuestionario de 80 preguntas se midió el nivel de autoestima en 5 áreas: académica, afectiva, personal, social y familiar. El objetivo de dicho estudio fue validar el instrumento empleado.

En los diferentes temas relacionados con la autoestima, se ha encontrado que las mujeres sienten mayor inseguridad y ansiedad ante las situaciones escolares en comparación con los hombres.

En el área familiar son las mujeres quienes presentan mayor autoestima que los hombres.

Un estudio realizado por Josephs, Tafari y Markus (1992), conformado por tres experimentos, se trabajó la hipótesis de que la autoestima de los hombres y de las mujeres tienen diferentes orígenes, relacionados con los mandatos culturales, las conductas apropiadas de acuerdo al sexo, la separación e independencia de los hombres y la interdependencia femenina.

Los resultados del segundo experimento sugirieron que la autoestima de las mujeres se encuentra más asociada a la importancia que le da a otras personas y al afecto de éstas. El tercer experimento demostró que cuando una persona no se conduce con el comportamiento establecido para su sexo, crea conductas defensivas y reacciones compensatorias sólo en sujetos con alta autoestima, por lo que este último resultado tiene implicaciones discutibles en cuanto a la dinámica y estructura del autoconcepto.

Glitzer (1980) halló que la fuente principal de la autoestima femenina derivaba de los roles de esposa y madre.

Vite (1986) encontró que los distintos aspectos del rol sexual de la mujer: madre, ama de casa, esposa, pueden ser fuentes de autoestima positiva o negativa de acuerdo a la significancia personal que la mujer otorgue a un determinado rol y de acuerdo con la influencia de otras variables como edad, trabajo remunerado o doméstico, edad de los hijos, etc.

Martínez (1987), por medio de una revisión exhaustiva de experimentos de los años 1976 hasta 1986, concluyó que la autoestima de las mujeres no se puede vincular solamente por lo que se categoriza como *lo femenino*, con lo que la autoestima entendida como un valor total atribuido al sí mismo implicaría un espectro más amplio que lo caracterizado en el rol sexual, esto lo concluyó debido a que en la mayoría de las investigaciones revisadas las escalas empleadas estaban construidas sobre la base de estereotipos sociales de lo que caracteriza a las mujeres y a los hombres. Se asoció a estas características el valor que lo masculino y lo femenino adquiere a nivel social. Así mismo, esta autora menciona que el contenido de esta estereotipia refleja la ideología patriarcal dominante en la sociedad, dando lugar a las llamadas relaciones o jerarquías de poder-sumisión, que desde su perspectiva, son las condiciones necesarias que el sistema social requiere para seguir funcionando; mas no las circunstancias propias ni mucho menos favorables para que la mujer propicie o mejore su autoestima sino más bien para reforzar su subordinación.

Pugliesi (1989) citado en Tovar (1997), en un estudio con 1,299 mujeres adultas, encontró que sólo los roles sociales que crean impacto en la satisfacción personal de la mujer a través de la autoestima, son los de trabajadora y el de madre

Los resultados indicaron que la maternidad tuvo un efecto positivo en la autoestima de la mujer aunque en el aspecto social la mujer no encuentre satisfacción con la maternidad. El ser madre reduce los niveles de tristeza relacionados con el matrimonio. Por otra parte se encontró que el trabajo no eleva la satisfacción personal en el área social pero sí eleva la estima personal.

Keinplatz, McCarrey y Kateb (1992) examinaron el impacto del rol sexual en la autoestima de la mujer, la satisfacción con el estilo de vida y el conflicto. Evaluaron a 541 estudiantes a través del Inventario de Rol Sexual de Bern y la Escala de Actitudes para la Mujer. Los puntajes de las actitudes se establecieron con las categorías de: a Femenino/tradicional (TD) y b Masculino/no tradicional (NNT) y para las dos categorías se estableció: 1. autoestima, satisfacción con el estilo de vida y ansiedad/conflicto en TD y NNT

Los resultados fueron interpretados en términos de los diferentes atributos sociales de masculinidad y feminidad (características y conductas), por lo que las valoraciones gratificantes aumentan en las mujeres que viven de acuerdo a sus propias creencias y preferencias.

Las mujeres que presentaban características del rol femenino tradicional eran quienes deseaban casarse

2.4.1 Autoestima y Escolaridad

San Miguel y Hernández (1987) confirmaron que la autoestima y el desarrollo educativo se correlacionan y que tiene alguna influencia el nivel educativo de la familia en la autoestima de la mujer. Concretamente, hallaron que existía mayor influencia en la autoestima el hecho de que los sujetos de estudio tuvieran grados educativos de nivel preparatoria, normalistas y profesional que secundaria o nivel secretarial

Graciano, (1997) al comparar la autoestima de estudiantes del IPN con los de la UNAM, descubrió que las mujeres del IPN en las carreras de Medicina y Economía, se mostraron más abiertas para las relaciones interpersonales, con una salud emocional estable, con capacidad para tomar decisiones y con un sentido de eficiencia, responsabilidad y puntualidad mayor que las mujeres universitarias, lo que llevó a la conclusión de que a pesar de la libertad otorgada a la mujer para la realización de actividades independientes del hogar, las economistas de la UNAM reportaron ser menos competentes en el campo ocupacional que las del IPN, quienes manifestaron desempeñar un papel activo en su profesión, lo que posiblemente sea una consecuencia de su plan de estudios, el cual influye en sus estudiantes desde el bachillerato, promoviendo una conducta activa, asertiva y práctica.

Graciano, (1997), también menciona que las experiencias positivas o negativas de logros o fracasos en la historia personal de un individuo, coadyuvan tanto a formar la concepción y evaluación del sí mismo y como establecer criterios para demostrar si sus capacidades, cualidades y habilidades son o no adecuadas para desenvolverse en determinadas actividades. De ahí que de investigaciones recientes se concluya que las personas con alta autoestima tienden a elegir una carrera profesional. Al respecto, Shaw (1968) menciona que las personas con estudios inconclusos poseen baja autoestima. Además de que existe una relación positiva entre la elección profesional y la autoestima (Fauble (1970; citado en Hurrocks, (1984) Las personas con alta autoestima tienden a considerar sus propias necesidades y atributos notables para determinar la satisfacción con su elección vocacional, mientras que quienes poseen baja autoestima, prestan atención a indicios externos (Greehaus, (1971)

2.4.2 Autoestima y Edad

Zuckerman (1980) citado en Martínez, (1987), de su investigación denominada "Autoestima, autoconcepto, las metas de la vida y las actitudes del rol sexual de preparatorianos" encontró que no hay efectos significativos o interacciones entre la edad y la autoestima, ya que la muestra de 884 estudiantes estuvo comprendida por hombres y mujeres divididas propositivamente en 2 rangos de edades: 18 a 25 años y más de 26.

Erdwins, C. J. y cols.(1981) citados en González, (1989) realizaron un estudio para determinar si había diferencias en la autoestima de mujeres jóvenes, de mediana edad y mayores Ninguno de los grupos difirió significativamente en el nivel general de autoestima. Sin embargo, sí discriminaron en aspectos específicos del constructo De los 40 a 55 años se reportaron mayores sentidos positivos en sus relaciones familiares y en su moralidad que de los 18 a los 22 años. Las mujeres mayores de 60 años se mostraron más resistentes y con más respuestas similares a un diagnóstico psicópata.

San Miguel y Hernández (1987) llevaron a cabo un trabajo donde decidieron formar grupos por edades para analizar de qué manera influía la edad en la autoestima de la mujer, concluyendo al igual que Frida (1974), que la relación edad-autoestima es inversamente proporcional, o sea, a mayor edad menor autoestima y a menor edad mayor autoestima.

Vila (1988) también trabajó la variable edad sobre la autoestima y la satisfacción laboral en un grupo de mujeres, comprobando una relación no significativa.

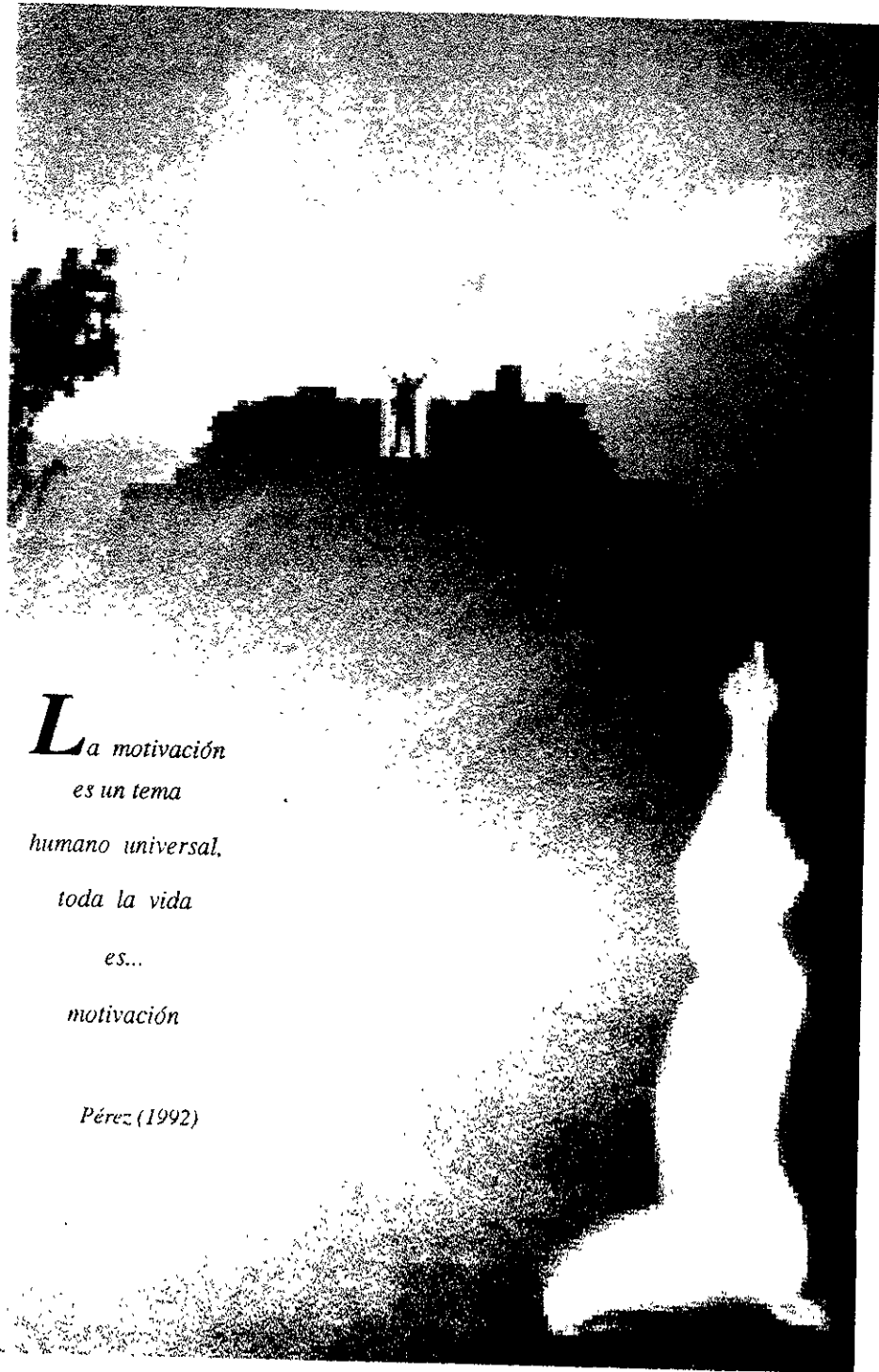
González (1989) con un grupo de mujeres entre 36 y 52 años y menores de 16 a 35 años no halló diferencias significativas en la autoestima de mujeres mayores.

Velázquez, (1995) que la autoestima disminuye en las mujeres al llegar a la 3ª. edad, lo que permite inferir que esta etapa resulta crítica para la mujer, ya que se siente disminuida con respecto a los demás y a sí misma.

La autoestima entonces, influye notablemente en el comportamiento humano, por lo que muchos teóricos han indagado sobre su estudio con diferentes ópticas pero coincidiendo en que la autoestima es la valoración de la evaluación propia de cada persona, o de cada mujer en este caso, como resultado de su historia, de su ambiente social y de la cultura en que se desenvuelve, lo que deja ver que la conformación y el desarrollo de la autoestima es netamente social.

Todo lo sustentado por los teóricos ha sido continuamente enriquecido por una gran cantidad de investigaciones realizadas en distintas partes del mundo y a todos sus niveles. Dentro de las aportaciones más recientes en los últimos veinte años, se han encontrado entre otros factores, importantes variables relacionadas con la autoestima femenina, tales como las diferencias atribuidas al género, la edad, el rol y la escolaridad.

La autoestima de la mujer, particularmente de la profesionista resulta muy interesante pues ha tenido que sobreponerse aún hoy en día a muchos obstáculos para lograr que ésta sea satisfactoria y aún más para que sea alta o positiva. El qué tan valiosa o qué tan devaluada se considere la mujer, no sólo se manifiesta en sus actos inmediatos sino en su conducta a la largo de toda su vida. De manera que entre más satisfactoria, alta o positiva sea su autoestima, tendrá mayores posibilidades de planear, cumplir sus metas y alcanzar retos, pudiendo entonces surgir una motivación especial, la cual se expondrá en el siguiente capítulo



*L*a motivación
es un tema
humano universal,
toda la vida
es...
motivación

Pérez (1992)

CAPÍTULO III

MOTIVACIÓN DE LOGRO

La ciencia psicológica, abocada a su objeto de estudio, el comportamiento, ha considerado casi desde un principio a la motivación como uno de sus conceptos más valiosos, puesto que permite explicar el por qué de cualquier acción, o bien qué es lo que mueve a su realización.

Una motivación particularmente humana que ha recibido especial atención por sus implicaciones prácticas es la **orientación al logro**.

La motivación de logro es de gran importancia cultural y de dominio social ya que incita a una acción o a una mejor ejecución; pues en determinados individuos el deseo de alcanzar el éxito o la meta fijada se convierte en un poderoso motor que nos lleva a luchar incesantemente, siendo ese esfuerzo suficiente recompensa por sí mismo (Mc Clelland, 1953).

3.1 Antecedentes

En general, puede decirse que la conducta motivada empezó a concebirse desde tiempos muy remotos como un valor de supervivencia (Swartz, 1973), cuando a los mejores cazadores les correspondía el mejor y más copioso alimento (motivador), dando entonces lugar a una pre-concepción de éxito o fracaso (Morales, 1985).

Al paso del tiempo las diferentes culturas aportaron sus distintas nociones de Motivación.

Troland (en Mc Teen y Wilson, 1979) compara la doctrina Hedonista y el enfoque Idealista. Para los epicúros o hedonistas, la filosofía era la búsqueda científica del bienestar, las sensaciones inmediatas del placer y el dolor eran los únicos motivos para la acción. Para los idealistas griegos la sabiduría y la virtud llegaron a ser metas en sí mismas, por tanto el conocimiento de la naturaleza de la virtud es todo lo que se necesita para motivar al hombre.

Posteriormente, con el desarrollo y predominio del Cristianismo, se introducen los constructos de alma y cuerpo, así como la vida posterior determinante para aquel entonces

Hacia el s. XV- XVI; cuando cesa el oscurantismo medieval e inicia el Renacimiento, surge la figura de René Descartes, quien con su dualismo atribuye a las acciones del cuerpo causas físicas y mecánicas y al alma el aspecto espiritual, postura que retoman los empiristas ingleses Locke, James y Stuart para su concepto **mente**.

Gradualmente la Psicología se consolida como ciencia con Wundt, Weber y Fechner al establecer relaciones mensurables entre estimulación y experiencia.

Más tarde, con la evolución darwiniana, se cuestiona tanto el concepto de mente y su función respectiva, hecho que aportó a la Psicología un interés por la motivación.

Y es hasta el presente siglo, que el estudio psicológico de la **motivación** se formaliza como resultado de:

- a) Las controversias del Psicoanálisis respecto a las limitaciones de la Psicología experimental para explicar los motivos ocultos originados en la niñez, que afectaban hasta la conducta y la forma de asimilar ciertas experiencias en la vida adulta
- b) La explicación de varios impulsos como las causas que movían al organismo para beber, comer y reproducirse solamente.
- c) La limitación del concepto de instinto para explicar la conducta humana.

De esta forma los autores establecen los términos de **necesidades, deseos, exigencias y motivos**.

Antes de los años 20's y 30's, los teóricos de la motivación; psiquiatras y psicólogos, explicaban la conducta con una óptica biologicista, ignorando el ambiente social. Ciertamente que todo hombre bebe, come, procrea, duerme, etc., pero definitivamente los modos en que cubre estas necesidades y las reglas que rigen tales funciones varían según la clase social, el ambiente geográfico y la **cultura**. Asimismo, los valores, las metas, creencias e incluso la definición de normalidad y anormalidad son influidas socio-culturalmente. Definitivamente, estas ideas tomadas de la Antropología y la Sociología, han tenido un amplísimo efecto sobre la Psicología.

Rank, (1939) en García, (1982), acentúa que la autorealización es la expresión de la individualidad y llama artista únicamente a la persona creativa que logra tal expresión. Él decía que no cualquiera es artista puesto que no es fácil ser uno mismo, ya que hay que vencer y manejar la ansiedad que provoca el separarse de los demás, ansiedad comparable a la del nacimiento. Además, según Rank, el *hombre-promedio* no intenta alcanzar la individualidad sino que se conforma con las demandas externas, primero de la madre y del padre y después de la sociedad; a diferencia del *artista* que se enfrenta y resuelve el conflicto existencial entre esa unión simbiótica (especie de muerte) y su individualidad (especie de "fuerza vital").

Morgan (1943) en Galindo y Ramos, (1991) propone la noción de *estado motivador* central, como responsable de la conducta del organismo; permitiéndole sus responsabilidades básicas, de tal forma que la motivación de logro, tiende al dominio y a la excelencia.

Prescot, (1945) maneja los términos de personalidad unificadora o autoconsistencia.

Horney, (1950) cita al *yo real* y a la *realización*, mientras que Riesman, (1950) conceptúa a la *persona autónoma*.

“Raynor (1969), considera la importancia de metas futuras a largo plazo, en el *comportamiento* hacia el logro. Este autor introduce el concepto de *motivación contingente*, la cual se presenta cuando el individuo percibe que el éxito inmediato es necesario para garantizar la oportunidad de alcanzar éxitos futuros por el nexo existente entre los eventos. De modo inverso, si el éxito inmediato no está relacionado con metas futuras, la situación es definida como no contingente. La hipótesis de Raynor es que los individuos evalúan las situaciones en que están involucrados en función de la contingencia o no contingencia de las mismas en relación a metas futuras, y que tales contingencias asociadas con probabilidad subjetiva de éxito influyen en las conductas relacionadas con logro (La Rosas, 1996, pág. 51)”

Todos los autores anteriores han colaborado para la actual concepción de Motivación de logro. Sin embargo, como sus precursores directos debe mencionarse a.

Lewin (1936) con su concepto de nivel de aspiración, el cual refiere a la(s) dificultad(es) personal(es) del hombre para alcanzar metas o ejecutar tareas con distintos grados de dificultad y cada una a su vez con diferentes valencias. Concepto retomado después por los teóricos de la personalidad y los investigadores experimentales en términos de componentes personales y ambientales

Otro antecedente notorio es la necesidad de logro de Murray (1939) quien la caracteriza por ser:

- a) Respuesta a un estímulo(s) u objeto(s).
- b) Una conducta de acercamiento o evitación al (os) mismo(s).
- c) Hay consecuencia(s) o resultado(s) final(es) de esa conducta.
- d) Hay una cantidad o tipo de respuesta emocional asociada con la conducta.
- e) Cantidad de satisfacción o desagrado cuando se ha logrado la respuesta total.

Murray también hizo la primera medición del motivo de logro con el Test de Apercepción Temática (TAT), instrumento que consta de una serie de dibujos de una o más personas con significado ambiguo, acerca de las cuales se le pide al sujeto que relate el pasado y el futuro de la historia

La hipótesis del TAT es que el examinado se identifica con el personaje principal de cada historia que relata y que ese personaje posee las actitudes, motivos y emociones del sujeto y que su comportamiento es por tanto, el mismo del examinado en una situación similar (Pichón) 1973 en Pérez, (1992).

Finalmente McClelland y Atkinson (1953 en Helmreich y Spence, 1983), adaptaron esta técnica eligiendo las ilustraciones referentes a la obtención de metas

3.2 Concepto

El concepto de motivación u orientación de logro se desarrolló formalmente a partir de los años cincuentas, con autores como McClelland (1953) quien la define como el alcanzar estándares de excelencia, la organización, la manipulación y el dominio del medio físico y social. La superación de obstáculos y el mantenimiento de elevados niveles de trabajo, la competencia mediante el esfuerzo por superar la propia labor, así como la rivalidad y la superación de los demás.

Un año más tarde, Maslow la llama autorrealización, para él esta motivación es el deseo máximo de llegar a ser todo lo que uno es capaz de llegar a ser, de autorrealizarse.

Otro autor, White (1959) dice que la orientación al logro responde a una combinación de experiencias culturales y de aprendizaje individual, modificable por factores fisiológicos, pues se piensa que las motivaciones de desarrollo físico son innatas, hacen que las personas estén en competencia continua, permitiéndole al organismo relacionarse con su medio en forma efectiva.

Para la siguiente década, Hill (1965) refiere la orientación al logro como el esfuerzo por alcanzar metas así como el deseo más general de obtener algo importante para el individuo, mientras que Morgan (1966), define al motivo de logro como la satisfacción de vencer obstáculos con su propio esfuerzo, de tomar riesgos calculados, de ascender en la escala social, de trabajar más para acumular capital y de realizar tareas cada vez más difíciles

Murray (1983) por su parte, la define como el deseo de vencer obstáculos, rivalizar con otros, lograr algo difícil, dominar manipular u organizar objetos, seres humanos e ideas y aumentar la autoestima a través de la utilización productiva del talento.

En el mismo año Spence y Helmreich, conciben a la motivación de logro como un esfuerzo para su propio desempeño que se ve influido por los intereses, la educación, las expectativas de éxito/fracaso y de metas a largo plazo. Concepción retomada tres años después por Díaz-Loving y Andrade para definirla en tres dimensiones

- A) Maestría - Preferencia por tareas difíciles y buscar la perfección en ellas.
- B) Trabajo.-Actitud positiva hacia el trabajo en sí mismo.
- C) Competencia.- Deseo de ser el mejor en situaciones interpersonales.

En 1985, Atkinson conceptualizan la motivación de logro como la fuerza de la tendencia a la meta que involucra un criterio impuesto interno o externo con algún estándar de excelencia es influido por tres factores: el motivo para lograr el éxito, la expectativa de que una acción conduzca a la meta y el valor incentivo del éxito, mientras que Coon (1986), la afirma como un motivo secundario o aprendido como resultado de la gran diversidad de actividades humanas y de la necesidad de filiación

Stoner (1987) dice que es un motivo ambiental, pues incluye propósitos, intereses, intenciones, actitudes, aspiraciones, planes, incentivos, metas y valores.

Bajo una teoría cognitiva López, Castañeda, Gómez, Cabrera y Orozco, (1989) refieren los motivos de logro como la tendencia a definir las propias metas de acuerdo a un estándar de excelencia en el producto o en la ejecución alcanzada.

A nivel laboral la motivación de logro es la fuerza que impulsa al individuo a hacer uso de sus capacidades psicológicas de inteligencia y de aptitudes específicas que le permiten hacer un aporte a la vida colectiva (Romero 1985)

De todo lo anterior puede afirmarse que a la orientación al logro se le ha dado diferentes nombres: madurez emocional, integración de sí mismo, carácter genital, orientación productiva, funcionamiento pleno, necesidad de logro, pero cualquiera que sea el nombre el punto central se refiere a la meta más alta del desarrollo humano (Cofer, 1979).

3.3 Teorías sobre la Motivación de logro

3.3.1 Teoría de Abraham H. Maslow: Autorrealización

El fundamento principal sobre el cual descansa la Teoría humanista de este autor, “es la motivación de todo ser humano de llegar a ser un individuo autorrealizado, es decir, el impulso hacia el desarrollo, hacia la perfección de las funciones” (Maslow, 1988, pág.54)”; lo que para la orientación al logro de Spence y Helmreich (1983) equivaldría al factor o dimensión Maestría, definido como la preferencia por desempeñar tareas difíciles y perfeccionarlas.

La necesidad de Autorrealización lleva a la persona hacia la realización de sus posibilidades, a la expresión de todo su potencial, es un impulso interno diferente al biológico, surgido de la previa satisfacción de todas las demás necesidades:



A) Necesidades Fisiológicas.- Son los impulsos fisiológicos que se refieren a la homeostasis y los apetitos que son el índice eficiente de las necesidades e insuficiencias del cuerpo. Hay también otras necesidades como el impulso sexual, el sueño, el comportamiento maternal y aquellos placeres de los sentidos.

B) Necesidades Seguridad.- Se refiere a tener una existencia general ordenada, en un ambiente estable y que esté relativamente libre de amenazas que pongan en peligro la existencia de la persona como accidentes, enfermedades o inestabilidad económica.

C) Necesidades Filiación.- En tanto las necesidades fisiológicas como las de seguridad estén más o menos satisfechas, seguirán entonces otras, en este caso, el deseo de amor, de afecto y de pertenecer a todo el ciclo ya descrito, que se repetirá a través de este nuevo centro. Lo que significa que ahora la persona resentirá la ausencia de amigos, de novia, de esposa o de hijos. Tendrá necesidades de tipo afectivo con la gente, ocupar un lugar en un grupo, por lo que luchará con gran intensidad para alcanzar esa meta.

Como el hombre es un ser social por naturaleza y necesita afiliarse, requiere vivir dentro de una comunidad, sentir que pertenece y que es aceptado por ella

D) Estima.- Significa el logro de un estable y bien basado alto concepto de sí mismo o de autoestimación por los demás. Por autoestimación Maslow (1988), entiende la capacidad real fundada en el logro y el respeto ajeno.

Estas necesidades pueden clasificarse en dos grupos secundarios, uno se da en los individuos a través del deseo de fuerzas, de logro de adecuación, de confianza y de independencia y libertad, y segundo, lo que se llama deseo de reputación o prestigio, reconocimiento, atención, importancia o aprecio.

La satisfacción de la necesidad de autoestimación origina sentimientos de confianza en sí mismo, valor, fuerza, capacidad de adecuación, de ser útil en todo lo que el individuo realiza. La insatisfacción de esta necesidad produce sentimientos de inferioridad, inseguridad e impotencia, los cuales dan lugar a reacciones neuróticas.

E) Autorrealización - Estas necesidades tienen que ver con lo que un hombre puede ser, es decir, con esa necesidad que varía de persona a persona. Lo que indica que aún cuando todas las necesidades se hayan satisfecho puede quedar en la persona cierta inquietud o descontento.

La autorrealización puede llevar al individuo a trascender, a ir más allá de los parámetros establecidos en la ejecución de sus tareas buscando la perfección (factor Maestría de Spence y Helmreich, 1983), El llegar a trascender o a autorrealizarse implica cumplir metas y objetivos, que necesaria y no propositivamente ubican al individuo en situaciones competitivas con sus semejantes, puesto que para alcanzar y para superar ciertos estándares, el ambiente o contexto escolar, laboral, etc., demanda constantemente excelencia y, por lo tanto, propicia en la persona el deseo de ser el mejor en situaciones interpersonales (factor

de Competencia) y a su vez el individuo encuentra satisfacción en su trabajo, por lo que mantiene una actitud positiva hacia el mismo (factor Trabajo).

Por otra parte, es importante mencionar que se ha demostrado que la Teoría de la Jerarquía de las Necesidades de Maslow no es fija, hay factores culturales que la influyen. Arias (1964, 1966) ha realizado algunos estudios en ambientes laborales, encontrando que las necesidades más relevantes son la estima y la seguridad, replicando esta investigación en 1969 este mismo autor halló que la necesidad de seguridad predominaba, siguiéndoles la de estima y autorrealización. Sin embargo, dado el número reducido de estudios es indispensable tomar con cautela dichos hallazgos.

3.3.2 Teoría de las Necesidades secundarias o De las tres necesidades de David McClelland

Esta es una de las teorías más importantes y trascendentes que ha podido explicar convincentemente la *motivación de logro*. Teoría surgida a finales de los años 60', su autor, David McClelland, quien junto con sus colaboradores propuso que en el ser humano existen básicamente, tres tipos de necesidades:

- a) Filiación.- Es el deseo de tener relaciones interpersonales amistosas cercanas.
- b) Poder - Es la influencia determinante e indispensable de una persona sobre otra para poder realizar una acción.
- c) Logro.- *Es el impulso de sobresalir, de alcanzar algo con relación a un conjunto de estándares, esforzándose por obtener el éxito. Es la necesidad de ser, de actuar dentro de un ámbito social, buscando metas anteriores y derivando satisfacción en realizar tareas cada vez mejores. Es una conducta sistemática; de investigar metas paso a paso; asumiendo en la acción un riesgo moderado. Es sentirse estimulado por una situación de reto y manteniendo un patrón que señale el resultado de sus esfuerzos en sentido positivo o negativo.*

En general, todos poseemos cierta dosis de estos motivos, pero la intensidad varía entre cada uno de ellos, y según la situación en que se encuentre la persona.

Puesto que para McClelland (1968 citado en Ramos, 1998) la motivación es una fuerte asociación afectiva caracterizada por una reacción ante una meta anticipada y basada en una asociación pasada con ciertos aspectos de dolor y placer, entonces se puede concluir que:

- a) Todos los motivos son aprendidos porque aunque parten de situaciones emocionales no son impulsados por éstas exclusivamente, lo que sucede es que aparentemente están relacionados con estados afectivos que McClelland define como motivos pero constituyen la base de éstos
- b) Las motivaciones secundarias pueden ser determinadas al disolverse la asociación que las originó, puede suceder al darse alguna conducta que no alcance el nivel afectivo, dado que se presentan situaciones frustrantes o al ocurrir interferencias o distractores. Entonces, en el caso de la *motivación de logro* o de afiliación puede suceder que el individuo se oriente hacia otras situaciones.

- c) No sólo las situaciones biológicas provocan motivos sino cualquier situación que provoque una asociación a determinados afectos
- d) La persistencia o duración de un motivo en la vida de un sujeto dependerá de circunstancias tales como la frecuencia de las situaciones asociadas a los estados afectivos; la posible generalización de la asociación, la facilidad de que se extinga el nivel dolor-placer, la edad, etc., etc.
- e) Finalmente, este autor considera a las motivaciones individuales como adquiridas por una gran gama de experiencias y vivencias, por la cultura y por la biología personal

Aunque en principio la teoría se planteó sobre tres necesidades, se optó por estudiar el *motivo de logro*, ya que éste se presenta en la mayoría de las culturas.

3.3.3 Teoría del Valor-Expectativa de J. W. Atkinson

Su enfoque difiere del de McClelland en dos puntos principales:

1. Es un enfoque más experimental de variables muy controladas en vez de las variables complejas de la vida real.
2. Retoma los conceptos de la teoría de la personalidad junto con los de la Psicología experimental.

Este autor extiende y elabora los conceptos del nivel de aspiración de Lewin, incorporando además la necesidad o motivo psicogénico para describir cómo difieren los individuos en su disposición para esforzarse por ciertas metas específicas (Atkinson, 1965).

En esta teoría se considera que la acción está vinculada a la atracción o a la aversión de los resultados esperados. Se asume que las acciones personales se relacionan con sus afectos. Las valencias, afectivamente, no se consideran variables neutras, implican una reacción afectiva positiva o negativa anticipada, asociada a la relación de las acciones y a la experiencia de los resultados.

Particularmente, la tendencia *orientada al logro*, supone que todos los individuos han adquirido un motivo de logro y uno para evitar el fracaso, los cuales se expresan en cualquier situación donde el desempeño del individuo es evaluado con algún estándar. Ambas tendencias son opuestas; hay un conflicto de atracción-evitación. También se habla de una tendencia inhibitoria (Atkinson, 1965). Las dos tendencias se combinan aditivamente para producir la tendencia orientada al logro resultante, que es tanto excitatoria como inhibitoria y que dependerá de las fuerzas relativas del motivo de logro y de evitación al fracaso.

3.3.4 Modelo Atribucional de Bernard Weiner

Weiner (1970), desarrolló un modelo que se ha extendido inclusive para explicar la motivación en general.

Su planteamiento básico postula que los individuos utilizan cuatro elementos de atribución para interpretar y predecir el resultado de una acción relacionada con el *logro*. Los cuatro elementos de atribución causal son: el esfuerzo, la habilidad, la dificultad de la tarea y la suerte, esto es, para explicar cuál es la base del éxito o fracaso de un evento relacionado con el *logro* de una meta, el individuo fija su nivel de habilidad, la cantidad del esfuerzo utilizado, la dificultad de la tarea, la magnitud y dirección de la suerte experimentada.

El modelo se basa en el análisis de las causas a las que se atribuye un evento comportamental, las propiedades de esas causas y sus efectos motivacionales afectivos y conductuales.

Las causas de un evento o el resultado de la acción son muchas. Las causas a las que se atribuye el éxito y el fracaso, cambian de un individuo a otro y de un grupo social o cultural a otro.

El análisis de estas causas a las que se atribuye el éxito o fracaso ha identificado tres dimensiones de propiedades:

a) Locus.- Es la localización de la causa ya sea interna, como la habilidad o esfuerzo; o bien, la causa externa como la suerte o dificultad de un problema, la cual determina respuestas afectivas relacionadas con autoestima. La atribución del éxito a causas internas aumenta relativamente la autoestima mientras que la atribución del fracaso a uno mismo disminuye la autoestima.

b) Estabilidad - Es la naturaleza temporal de una causa. Algunas causas como la habilidad o dificultad en una situación permanecen relativamente invariables en el tiempo, otras como el esfuerzo o la suerte, pueden cambiar de un momento a otro. La estabilidad de una causa se relaciona fundamentalmente con la expectativa de éxito o de la ocurrencia futura de un evento dado.

c) Control.- Es la capacidad de manejar o influenciar la causa de un evento; por ejemplo, la habilidad y la suerte son percibidas como incontrolables mientras que el esfuerzo es percibido como controlable. Esto influye en los sentimientos y reacciones hacia otras personas, por ejemplo, por parte del observador, influirán sus sentimientos y acciones hacia el actor o bien si el fracaso de una persona es atribuido a su falta de esfuerzo (controlable) se tiende a evaluarla negativamente pero si son incontrolables (impedimento físico) es más probable que resulte una evaluación más positiva.

“Además de la taxonomía de las causas de éxito y el fracaso, Weiner extiende su modelo en dos direcciones hacia atrás con la información, procesos y estructuras que influyen las decisiones causales, y hacia delante con los efectos de los juicios causales en el comportamiento futuro (Weiner, 1974). Las principales claves antecedentes que ha identificado para los juicios causales tienen que ver con información específica tal como la historia pasada de éxitos, las normas sociales, los patrones de realización y el tiempo dedicado a la tarea” (Ramos, 1998, pág. 48)

3.3.5 Teoría de J. Spence y R. Helmreich

Spence y Helmreich (1983), conciben a la *motivación de logro* como intrínseca, como un esfuerzo hacia el desempeño en sí mismo, independientemente de recompensas externas. Esta teoría combina el rasgo general de las teorías de la personalidad, con una especificidad situacional para la expresión de la conducta orientada a la obtención de metas. Lo que significa que las personas altamente motivadas no muestran el mismo esfuerzo en toda situación donde se encuentran, ni en actividades cuyos estándares de desempeño hayan sido claramente establecidos y se esperen altos niveles de logro y compromiso. Los motivos son expresados como resultado de la interacción situacional específica con las variables personales de intereses, habilidades, educación, expectativas de éxito y metas a largo plazo, que determinarán a su vez, las tareas relacionadas con el *logro o los roles que el individuo juegue*, ya que para Helmreich y Spence (1983), las expectativas del rol también canalizan la expresión abierta de las necesidades de *logro*. De esta forma, las diferencias de esta necesidad entre hombres y mujeres tienden más a lo cualitativo que a lo cuantitativo.

Este modelo teórico afirma que la *motivación de logro* está constituida por una serie de motivos más o menos independientes, cada uno de los cuales refleja tendencias disposicionales o rasgos que son relativamente duraderos en el tiempo y que permanecen latentes hasta que son instigados por tareas y situaciones particulares.

Puesto que los individuos difieren no sólo en las fuerzas de sus motivos, sino también en las tareas o roles que hacen que se expresen abiertamente, no podría esperarse que las conductas de logro sean predecibles en diversas situaciones o en forma longitudinal conociendo únicamente los motivos de un individuo. Para probar esta suposición estos autores evalúan la fuerza del (os) motivo(s) general (es) de logro, los intereses y aspiraciones del individuo o de las actividades en que voluntariamente se compromete. Aunque es de esperarse alguna consistencia dentro de los grupos de individuos con niveles particulares de *motivación de logro* para situaciones como el trabajo y el tiempo libre.

Helmreich y Spence (1983) midieron su constructo objetiva y multidimensionalmente. Su instrumento (WOFO ó Cuestionario de Orientación Laboral y Familiar), después de un análisis factorial, reveló notablemente tres factores: *maestría, trabajo y competencia*, los cuales miden rasgos generales de personalidad; esto es, que los reactivos son relativamente libres de referencias o contextos muy específicos, suponiéndose además que las respuestas de los individuos reflejan tendencias disposicionales que pueden influir la conducta en una variedad de escenarios. También se supone que esta tendencia, una vez establecida, es relativamente estable en el tiempo y que raramente muestran cambios repentinos o discontinuidades en su desarrollo.

3.4 Investigaciones sobre la Motivación de Logro

3.4.1 Motivación de logro y Escolaridad

Chopra (1967 citado en Galindo y Ramos, 1991) realizó un estudio en la India. Comparó estudiantes de alto nivel intelectual de alta y baja *orientación al logro*, encontrando que los sujetos de alta *orientación al logro*, tenían padres con nivel académico alto y esperaban

seguir sus estudios, teniendo planes para el futuro en el campo laboral y altas expectativas para desempeñar un trabajo exitoso

Loving y cols. (1986) señalan que las características de las personas orientadas al *logro*, en su dimensión maestría prefieren trabajos que les proporcionen prestigio, así como altos niveles de escolaridad

Vidrio (1991) investigó la *motivación de logro* en un grupo de mujeres profesionistas sin encontrar diferencias significativas en cuanto a su escolaridad.

En otro estudio de Fernández, (1992) donde manejó la escolaridad como variable independiente y la autorrealización como variable dependiente, sin encontrar una correlación significativa entre ambas.

Ortega (1996), midió la *motivación laboral* en un grupo de mujeres profesionistas y no profesionistas. El 50% de su muestra tenía estudios a nivel superior y postgrados, lo cual indica que se han preocupado más por prepararse y sobresalir en un mundo económicamente activo y por lo tanto tienen mayor *motivación de logro*.

Castillo y Maldonado (1996), en otra investigación con mujeres amas de casa encontraron que a mayor nivel educativo mayor orientación de logro y menor evitación al éxito.

3.4.2 Motivación de logro y Edad

Fernández (1992) encontró que a mayor edad, mayor autorrealización, debido tal vez a que en esta etapa (40 a 60 años) las mujeres han cumplido con la mayoría de sus roles y por lo tanto se sienten autorrealizadas.

Ramos (1998), midió la motivación de logro de los estudiantes de la Facultad de Psicología de la UNAM. Una de sus hipótesis fue que no existían diferencias significativas en la motivación de logro (maestría, trabajo y competencia) con respecto a las edades de los estudiantes. Hipótesis que aceptó y explicó que esto se debía probablemente a que no se contó con el mismo número de estudiantes para cada edad, por lo que se agruparon las edades para conseguir una homogeneidad entre ellos, sin encontrar algún dato peculiar o relevante.

3.4.3 Autoestima y Motivación de logro

Los constructos de Autoestima y Motivación de logro han sido estudiados en diversos ámbitos y sustentados por diversas escuelas bajo múltiples enfoques teóricos.

Experimentalmente se ha encontrado una relación directa entre ambas variables. Por lo tanto, su importancia se hace evidente, pasando del campo científico y psicológico al de la vida cotidiana donde interactúan incontrolablemente cantidad de variables.

Fernández (1992) concluyó, con resultados derivados de una muestra probabilística y estratificada de 50 adultos (mujeres y hombres), que no se puede llegar a autorrealizarse, si

antes no se posee autoestima; por lo tanto, no se puede “aspirar a alcanzar el máximo nivel de vida, si no se crea y fomenta la *autoestima*, en otras palabras, para que una persona pueda sentirse feliz y realizada consigo misma y con la vida que ha llevado, necesita como requisito previo amarse a sí misma, sentirse valiosa, capaz y digna ante la vida y las oportunidades que se le ofrecen

Rivera y Schweizer (1994) trabajaron las relaciones y diferencias respecto al *autoconcepto*, la *orientación al logro* y el éxito profesional de un grupo de 120 mujeres dedicadas a las ventas según su edad, estado civil, escolaridad, experiencia laboral y lugar de residencia. Emplearon la escala de Autoconcepto de La Rosa (1986) y la de orientación al logro de Andrade y Díaz-Loving (1989). El análisis de resultados derivó que a mayor *autoconcepto* mayor *orientación al logro* y mayor éxito profesional.

González (1997) estudió con 140 trabajadores de Ferrocarriles Nacionales, cómo se relacionaba el *autoconcepto* con la *motivación de logro*, encontrando correlaciones altas y positiva entre ambos conceptos. Lo que permite verificar esta influencia.

Entendida ya la motivación u orientación de logro como la meta más alta del desarrollo humano, se han realizado investigaciones tomando en cuenta la edad, el nivel socioeconómico, el rol social, el estado civil, la ocupación y la escolaridad; variable que se retomará para el presente estudio como independiente.

Como se argumentó en el capítulo anterior, la motivación de logro guarda una estrecha relación con la autoestima (Fernández, L., 1992, Rivera y Schweizer, d 1994 y González, U y cols., 1997). Y concretamente con la autoestima de las mujeres profesionistas, quienes se encuentran en la primera etapa de su formación profesional, donde adquirirán las bases técnicas para el futuro ejercicio de sus carreras, ya sea a nivel Técnico o Superior.



CAPÍTULO IV METODOLOGÍA

1 OBJETIVO GENERAL:

Determinar la autoestima y motivación de logro de un grupo de mujeres con diferente escolaridad, así como la relación entre dichas variables.

2. PROBLEMA GENERAL.

¿Existen diferencias significativas entre la autoestima y la motivación de logro de un grupo de mujeres con diferente escolaridad?

¿Existe relación significativa entre la autoestima y la motivación de logro de un grupo de mujeres con diferente escolaridad?

3. PROBLEMAS ESPECÍFICOS:

1. ¿Existen diferencias significativas en la autoestima de un grupo de mujeres con escolaridad de nivel Licenciatura y nivel Técnico?

2. ¿Existen diferencias significativas en la motivación de logro de un grupo de mujeres con escolaridad de nivel Licenciatura y nivel Técnico?

3. ¿Qué tipo de relación existe entre la autoestima y la motivación de logro de un grupo de mujeres con estudios de Licenciatura?

4. ¿Qué tipo de relación existe entre la autoestima y la motivación de logro de un grupo de mujeres con estudios Técnicos?

4 HIPÓTESIS

H_{01} : “No existen diferencias significativas en la autoestima de un grupo de mujeres con diferente escolaridad”.

H_{i1} : “Sí existen diferencias significativas en la autoestima de un grupo de mujeres con diferente escolaridad”.

H_{02} : “No existen diferencias significativas en la motivación de logro de un grupo de mujeres con diferente escolaridad”.

H_{i2} : “Sí existen diferencias significativas en la motivación de logro de un grupo de mujeres con diferente escolaridad”.

H₃ : “A mayor autoestima, mayor motivación de logro en un grupo de mujeres con estudios de Licenciatura”.

H₄ : “A mayor autoestima, mayor motivación de logro en un grupo de mujeres con estudios Técnicos”

5 VARIABLES

*Definición Conceptual

Variable Dependiente - Autoestima: “Es el juicio de valor personal que se expresa en las actitudes positivas y negativas que el individuo tiene de sí mismo. Esta experiencia es subjetiva y manifiesta a través de reportes verbales y otras conductas (Coopersmith, (1967))”.

Variable Dependiente.- Motivación de logro: “Es el impulso de sobresalir, de alcanzar algo con relación a un conjunto de estándares, esforzándose por obtener el éxito. Es la necesidad de ser, de actuar dentro de un ámbito social, buscando metas anteriores y derivando satisfacción en realizar tareas cada vez mejores. Es una conducta sistemática; de investigar metas paso a paso; asumiendo en la acción un riesgo moderado. Es sentirse estimulado por una situación o reto y manteniendo un patrón que señale el resultado de sus esfuerzos en sentido positivo o negativo” McClelland (1968).

Variable Independiente.- Escolaridad: “Conjunto de cursos que sigue un estudiante en un establecimiento docente” (Diccionario de la Real Academia Española, 1992, pág.619)

- Nivel Licenciatura.- Cursable sólo después de un bachillerato certificado y durante 4 años mínimo en una institución certificada de nivel superior
- Nivel Técnico - Cursable sólo después de secundaria certificada y durante 3 años mínimo en una institución certificada de nivel técnico.

*Definición Operacional

Variable Dependiente.- Autoestima: Puntaje obtenido del instrumento de Autoestima de Vite, S (1986).

Variable Dependiente.- Motivación de Logro: Puntaje obtenido en cada una de las subescalas del instrumento de Orientación al logro de Díaz-Loving, R y Andrade, P P (1989)

Variable Independiente.- Escolaridad. Carreras técnicas y de licenciatura impartidas por las instituciones más representativas del país en ambos niveles (UNAM y CONALEP), durante la segunda mitad de su duración total

La relación encontrada entre la subescalas de autoestima escolar y personal es media (.43) y positiva, indicando una relación directamente proporcional

La relación encontrada entre la subescalas de autoestima familiar y maestría de motivación de logro es media (.41) y positiva, indicando una relación directamente proporcional

La relación encontrada entre la subescalas de autoestima personal y maestría de motivación de logro es media (.40) y positiva, indicando una relación directamente proporcional

A continuación en la Tabla 8 se presentan las correlaciones obtenidas de las subescalas de las variables autoestima y motivación de logro del grupo con nivel Técnico.

Tabla 8. Correlaciones Técnicas

			MAESTRIA	TRABAJO	COMPETENCIA	FAMILIAR	PERSONAL	ESCOLAR	SOCIAL
Rho de Spearman	MAESTRIA	Coeficiente de correlación	1 000						
		Sig. (unilateral)							
	TRABAJO	Coeficiente de correlación	- 051	1 000					
		Sig. (unilateral)	386						
	COMPETENCIA	Coeficiente de correlación	087	138	1 000				
		Sig. (unilateral)	313	218					
FAMILIAR	Coeficiente de correlación	085	373	068	1 000				
	Sig. (unilateral)	317	015	351					
PERSONAL	Coeficiente de correlación	.259	314	- 231	.47	1 000			
	Sig. (unilateral)	070	035	094	**002				
ESCOLAR	Coeficiente de correlación	106	-.133	-.024	.092	192	1 000		
	Sig. (unilateral)	.276	226	447	.302	138			
SOCIAL	Coeficiente de correlación	-.073	043	-.001	.194	026	193	1 000	
	Sig. (unilateral)	.341	404	.499	.135	442	137		
		N	34	34	34	34	34	34	34

*La correlación es significativa al nivel 0,05 (unilateral).

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (unilateral).

Según lo muestra la Tabla anterior, pese a que existen varias correlaciones significativas en los niveles ya especificados (* y **), la única correlación relevante encontrada en este grupo fue entre las subescalas familiar y personal de la variable autoestima, con un valor de .47 y un $\alpha = .002$. De esta manera la relación de estas subescalas es positiva, media, y directamente proporcional.

5.2 Discusión

De acuerdo a los resultados obtenidos ni la escolaridad de nivel Licenciatura ni de nivel Técnico arrojó diferencias significativas con respecto a la autoestima de las estudiantes; lo que confirma los estudios de Fernández, L. (1992), Rivera y Schweizer (1994), quienes comparando y correlacionando ambas variables tampoco encontraron resultados significativos. En contraposición con las investigaciones realizadas por San Miguel y Hernández (1987), quienes encontraron que existía mayor influencia en la autoestima de sus sujetos, el hecho de que tuvieran grados educativos a nivel preparatoria, normalistas y profesional que secundaria o nivel secretarial. Al igual que el trabajo de Macías (1987), quien planteaba que la educación cambia las aspiraciones, ya que mediante una mejor preparación, la mujer está capacitada para desempeñar diversos trabajos, lo que favorece su autoconcepto.

Los resultados obtenidos pueden deberse en primer lugar, al reducido número de sujetos empleados (N=68), pues con una muestra mayor los resultados son más representativos y la probabilidad del azar se reduce

Otra explicación es que efectivamente las reformas al plan de estudios del CONALEP ubican a sus estudiantes en un nivel equivalente al bachillerato y ya no un nivel medio como lo era hasta hace poco, por lo que este grupo estadísticamente hablando, ya no es terminal. La elevación de su nivel académico tiene que ver con su nuevo Programa Institucional 1995-2000, antes de que éste se pusiera en marcha, las exigencias académicas hasta antes de 1995, para los alumnos, docentes y administrativos no proporcionaban herramientas técnicas de calidad, además de propiciar múltiples problemas de reprobación, deserción, inseguridad, etc. por lo que no se podía considerar a esta institución como una oferta académica digna y viable a nivel técnico, aún y cuando tenía un alcance nacional y de apoyo gubernamental. Actualmente, sus reformas han dado frutos a través de su Educación Basada en Normas de Competencia; sistema ya probado con éxito en otros países, pues han elevado notoriamente la calidad del nivel académico no sólo en el aspecto técnico sino hasta administrativo.

Además de lo anterior, cabe mencionar las edades de las estudiantes como otra variable, pues aunque conforman un intervalo corto, sí atraviesan por etapas del desarrollo distintas en uno y otro grupo. Casi el 60% de las chicas de nivel Técnico tienen menos de 20 años por lo que se encuentran en la adolescencia media, y el restante 40% en comparación con el 100% del grupo de Licenciatura viven la etapa de adolescencia tardía, encontrándose más cercanas a la adultez temprana (20 a 23 años). Así pues, la estructura y el desarrollo de la autoestima es dinámica a causa de la constante modificación de cada una de sus áreas. Acentuándose durante la adolescencia, y en este caso particular debido a la crisis de identidad que las estudiantes deben resolver (Erickson, 1950). Al respecto, existen estudios experimentales como el realizado por San Miguel y Hernández (1987), donde formaron grupos por edades para analizar de qué manera influía la edad en la autoestima de la mujer,

concluyendo con Frida (1974) que la relación edad-autoestima es inversamente proporcional, o sea, que a mayor edad menor autoestima y a menor edad mayor autoestima

Otras investigaciones donde se encontraron relaciones moderadas y no significativas entre las variables edad y autoestima femenina son las de Zuckerman (1980), Vila (1988), González (1989), Erdwins, C.J y cols. (1981 citados en González, 1989), quienes trabajaron con mujeres jóvenes, de mediana edad y mayores sin diferir significativamente en el nivel general de autoestima, pero sí en aspectos específicos del constructo, pues de los 40 a 55 años se reportaron mayores sentidos positivos en sus relaciones familiares y en su moralidad que de los 18 a los 22 años. Las mujeres mayores de 60 años se mostraron más resistentes y con más respuestas similares a un diagnóstico psicópata.

Por otra parte, la autoestima según la define Coopersmith (1967) es el valor personal expresado en las actitudes positivas y negativas que el individuo tiene de sí mismo, lo que la convierte en una vivencia o experiencia subjetiva.

De ahí que la escolaridad se relacione con la autoestima como parte de la historia personal de éxitos y fracasos (Shaw, 1968) de estas estudiantes, es decir, el seguir un conjunto de cursos en un establecimiento docente, les permitiría a las mujeres establecer criterios para demostrar si sus capacidades, cualidades y habilidades son o no adecuadas para desenvolverse como estudiantes y futuras profesionistas.

La escolaridad además puede estar contemplada como una de las aspiraciones de estas chicas, ya que como lo plantea James (1890, citado por Coopersmith, 1967); si un individuo logra la mayor parte de sus aspiraciones se considerará una persona capaz y valiosa, pues los logros personales se miden en relación con las aspiraciones o viceversa, por lo tanto, si las metas de alguien están por debajo de sus aspiraciones, entonces la persona se considerará de poco valor. Además este autor recalcó que en cualquier área de la vida, las ejecuciones individuales se equiparan a las aspiraciones, si ambas se juntan o aproximan la autoestima es favorable, mientras que si sucede lo contrario la autoestima resulta desfavorable.

Pero sobre todo la escolaridad puede estar más en función de la autoestima, en términos del nuevo rol social femenino de profesionista, y particularmente de la significación personal que la mujer otorgue a un determinado rol como lo concluyó Vite (1986); en otras palabras, de qué tan importante es para las mujeres del presente estudio, el ser o no profesionista.

En cuanto a las diferencias encontradas entre el nivel de escolaridad (Licenciatura/Técnico) y la motivación de logro de este grupo de mujeres, no se presentaron diferencias significativas. Lo que confirma los estudios de Vidrio (1991) y Fernández (1992), quienes no encontraron diferencias ni correlación significativa entre las variables ya mencionadas. En posición contraria a lo investigado por Chopra (1996, citada en Galindo y Ramos, 1991), quien comparó estudiantes hindúes de alto nivel intelectual con alta y baja orientación al logro; encontrando que los chicos de alta orientación al logro tenían padres con nivel académico alto y esperaban seguir sus estudios, teniendo planes para el futuro en el campo laboral y altas expectativas para desempeñar un trabajo exitoso. Así como lo

concluido por Ortega (1996) de su trabajo con un grupo de mujeres profesionistas y no profesionistas, donde el 50% de la muestra tenía estudios a nivel superior y postgrados, lo que indicaba que se habían preocupado más que el otro 50%, por prepararse y sobresalir en un mundo económicamente activo. Por lo tanto, tenían mayor nivel de motivación de logro.

Los resultados encontrados en esta variable entre ambos niveles de escolaridad de la muestra, pueden deberse en parte, a que el número de sujetos empleados fue reducido (N=68) y también a que efectivamente las reformas al plan de estudios del CONALEP ubican a sus estudiantes en un nivel equivalente al bachillerato y ya no medio como lo era hasta hace poco, por lo que este grupo estadísticamente hablando, ya no es terminal

De igual forma, partiendo de las Teorías de motivación de logro de Mc Clelland (1953), Morgan (1966) y Murray (1983), este tipo de motivación es el deseo de vencer obstáculos, de rivalizar con los demás y de lograr algo difícil. En este sentido, actualmente tanto el cursar una carrera a nivel Licenciatura como a nivel Técnico implica una situación similar en cuanto a vencer obstáculos entre otros el examen único de admisión, la rivalidad con otros pues al haber mucha competencia numérica y cualitativa de principio a fin, lograr algo difícil por cuestión técnica, académica, de tiempo, económica, etc. y dominar, manipular u organizar objetos, seres humanos e ideas pues al finalizar sus ciclos, ambos grupos de estudiantes obtendrán un título como Profesionales, mismos que les permitirán incursionar en el campo laboral o productivo y posteriormente mantener y/o mejorar su nivel de vida.

Respecto a la tercera hipótesis de trabajo, los valores obtenidos señalan que no existe una relación significativa entre la autoestima y la motivación de logro de las estudiantes de Licenciatura. Mientras que para el nivel de escolaridad Técnica, sí se encontró una relación significativa, quedando aceptada la H_4 . Lo que significa que las estudiantes con nivel de autoestima alto también presentaron un nivel de motivación de logro alto, y que aquellas chicas con autoestima baja o moderada presentaron el mismo nivel en la variable motivación de logro. Esto confirma lo encontrado por Fernández (1992), Rivera y Schweizer (1994) y González (1997), referente a que si una persona se valora positivamente, como un ser capaz, digno, competente y valioso, puede aspirar a alcanzar su máximo nivel de vida, vencer obstáculos, plantearse metas o retos, gustar de resolver tareas difíciles, así como competir mediante un esfuerzo constante primero consigo mismo y después con los demás

Con el fin de obtener, en ambos niveles de escolaridad (Licenciatura y Técnico), datos específicos en la comprobación de las hipótesis de trabajo 3 y 4, se obtuvieron correlaciones por las subescalas tanto de autoestima como de motivación de logro. Resultando relevante que en el grupo de estudiantes técnicas, la valoración positiva, negativa o media por parte de sus familias respecto al rol que juegan como miembros de la misma (autoestima familiar), se relaciona de manera directa con la valoración que ellas tienen de su propia persona (autoestima personal). En el grupo de Licenciatura, las correlaciones más altas, positivas, directas y significativas se dieron en las siguientes subescalas.

Autoestima social y personal, lo que significa que entre más alto y más positivamente son valoradas estas chicas por los demás tienen una mejor valoración de sí mismas

Autoestima familiar y trabajo, significa que la familia de estas chicas las valora positivamente como personas y como parte de este grupo social, por lo que ellas tienen una actitud positiva hacia los trabajos que realizan.

Autoestima familiar y personal, significa que la valoración positiva por parte de los familiares de las estudiantes hacia sus personas, les ayuda a valorarse favorablemente.

Autoestima escolar y personal, significa que valorarse favorablemente como estudiantes y futuras profesionistas, ayuda a estas chicas a valorarse también favorablemente como personas.

Autoestima familiar y maestría, significa que con la valoración de sus familiares positiva o favorable, las chicas tienden a preferir tareas difíciles y a perfeccionarlas.

Autoestima personal y maestría, significa que el que estas chicas tengan una valoración favorable de sí mismas, permite que prefieran tareas difíciles y las perfeccionen.

5.3 Conclusiones

- La escolaridad no refleja diferencias significativas en la autoestima de este grupo de mujeres, debido al tamaño de la muestra, a la reforma del CONALEP y al carácter teórico de esta primera variable dependiente.
- La escolaridad no refleja diferencias significativas en la motivación de logro de este grupo de mujeres debido al número de la muestra, a la reforma del CONALEP que prácticamente se iguala a la UNAM como oferta educativa con sus respectivas implicaciones sociales, económicas y académicas
- Solamente la autoestima y la motivación de logro de las estudiantes técnicas se relacionó de manera positiva, directa y significativa.
- A nivel Licenciatura, fue importante e interesante encontrar relaciones significativas entre casi todas las subescalas tanto de la variable autoestima como de la motivación de logro, pues el único factor o subescala que no se relacionó fue competencia. Lo que confirma la influencia de la autoestima sobre la motivación de logro y la importancia de su estructura como diversas posturas teóricas y experimentales lo sustentan.
- En el grupo de estudiantes técnicas, sólo resultó significativo el hecho de que la valoración positiva de parte de sus familiares les favorece para tener estima adecuada de sí mismas.

5.4 Sugerencias

Para la realización de investigaciones posteriores que manejen la escolaridad como variable independiente sería conveniente.

- ❖ Trabajar con una muestra aleatoria.
- ❖ Ampliar el número de sujetos.
- ❖ Elegir niveles de escolaridad extremos y diferentes.
- ❖ Tomar en cuenta el nivel socioeconómico.

**ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA**

* REFERENCIAS *

- Anderson, B.S. y Zinsser, J.A (1992). "Historia de las mujeres: una historia propia". Barcelona, Crítica Vol. 1 y 2.
- Arizpe, L. (1989). "La mujer en el desarrollo de México y de América Latina". México, UNAM
- Baltasar, S.M. y Ramírez, I.J. (1998). "Estudio comparativo de autoestima entre madres solteras y casadas". Tesis de Licenciatura, Facultad de Psicología-UNAM.
- Bock, G. (1991). "La historia de las mujeres y la historia del género: aspectos de un debate internacional". PUEG-UNAM.
- Borbolla, T.A. y Meléndez, C.M. (1991). "Orientación al logro en los diferentes niveles jerárquicos". Tesis de Licenciatura, Facultad de Psicología-UNAM
- Bringas, R.E. (1987). "La Autoestima de la mujer mexicana a partir de su rol sexual, tradicionalismo, modernización y nivel socioeconómico". Tesis de Licenciatura, Facultad de Psicología-UNAM.
- Bustos, R. O. (1997) "Género, Socialización y Familia", Facultad de Psicología-UNAM. Pp Ponencia presentada en el V Simposio de Desarrollo Humano, Género y Pareja
- Bustos, R.O (1991) "Los estudios sobre la mujer y la categoría de género en la Investigación". Ponencia presentada en el 1er Coloquio sobre problemas metodológicos acerca de los estudios de las mujeres y de los géneros en la UNAM por el PUEG del 13-15 noviembre.
- Castillo, O. y Maldonado, G. (1996) "Evitación del éxito en mujeres amas de casa y Sus correlatos". Tesis de Licenciatura, Facultad de Psicología-UNAM.
- CONALEP (1997). "Memoria del Cambio 1995-1996". México, Pliego Impresiones, S.A.,.
- Conway, J.K. y cols. (1995) en LAMAS, M (1996) "El Género. la construcción cultural de la diferencia sexual". México, Miguel Ángel-Porrúa .
- Coopersmith (1976) "The antecedents of self-esteem" Edit Wit-Freeman & Co. San Francisco.
- Cortés, A.M.G y Ortiz, N.S. (1990) "Estudio comparativo de autoestima en función del status". Tesis de Licenciatura, Facultad de Psicología-UNAM

- Deutsch, M. y Krauss, R. (1980). “Teorías en Psicología Social”. Barcelona, Paidós
- Díaz-loving, R. y cols. (1989). “Orientación de logro Desarrollo de una escala multidimensional (EOL), y su relación con aspectos sociales y de personalidad” Revista Mexicana de Psicología. Vol. 6 Núm.1.
- Erickson, E (1976). “Infancia y sociedad”. Barcelona, Paidós.
- Dicaprio, N.S. (1987) “Teorías de la personalidad”. México, Trillas
- Fernández, L.G. (1992) . “La autoestima como fundamento psicológico para la autorrealización”. Tesis de Licenciatura Universidad del Valle de México-Lomas Verdes, Naucalpan, Edo. de México.
- Fernández, P.A. (1993). “Las mujeres en México al final del milenio”.
- Galeana, P (1994). “La mujer del México de la transición”. México, Paradigma
- Galindo, R A. y Ramos,G S. (1991). “Estudio exploratorio entre algunos componentes específicos de la motivación y el rendimiento escolar”. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología-UNAM.
- García, G.L. (1982). “Estudio preeliminar sobre las motivaciones de la mujer profesionalista económicamente activa”. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología-UNAM
- García, M.V y Sharfman, S.G (1993). “Etiología del conflicto emocional en la mujer” Tesis de Licenciatura. ENEP Iztacala, Edo de México.
- Gómez, R G. (1995). “La autoestima de la mujer desde la perspectiva psicoanalítica”. Tesis de Licenciatura . ENEP Iztacala, Edo de México.
- González, P.E. (1989) “Autoestima y satisfacción en el trabajo” Tesis de Licenciatura Facultad de Psicología-UNAM.
- González, U R. y cols. (1997). “Relación de factores demográficos con autoconcepto, locus de control y motivación de logro en trabajadores”. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología-UNAM.
- Graciano, V M. (1997) “Estudio comparativo de autoestima en estudiantes de Licenciatura de la UNAM y el IPN”. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología-UNAM.
- Hierro, G (1990). “De la domesticación a la educación de las mexicanas” . México, Torres y Asociados.
- Islas,C M. (1989)“Motivación de logro en un grupo de estudiantes universitarios” Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología-UNAM

- López.H.M (1997). “Actitud de las mujeres hacia las mujeres con trabajo remunerado y no remunerado” Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología-UNAM.
- Macías,A.M.(1987) “La autoestima, rol sexual y nivel socioeconómico en las aspiraciones de la mujer”. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología-UNAM.
- Maslow,A. (1973) “El hombre autorrealizado” México, Paidós,
- Meneses,V.E. (1995). “Mujer, cultura y sociedad”.
- Mora,A.M. (1990). “Satisfacción laboral”. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología-UNAM.
- Newland,K (1982) “La mujer en el mundo moderno”. Madrid, Alianza, S.A .
- Oñate, M. (1989). “El autoconcepto: Formación, medida e implicaciones en la personalidad”. Madrid, Narcea.
- Ortega,T R. (1996). “Motivación laboral de un grupo de mujeres a nivel directivo con estudios profesionales y no profesionales”. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología-UNAM.
- Palomares, C.P. (1994). “Autoconcepto y autoestima de las educadoras de educación preescolar”. Tesis de Licenciatura de Pedagogía. Facultad de Filosofía y Letras”-UNAM.
- Papalia, D y Wendkos,O. (1992). “Desarrollo Humano”. Colombia, McGraw-Hill.
- Pérez,F.L. (1992). “Motivación de logro y satisfacción laboral en agentes de seguros” Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología-UNAM.
- Prakash,R. (1998). “Fewer girls than boys in schools across the world, says new report”. Earth Times News Service.<http://www.earthtimes.com>.
- Ramos,A.I. (1998) “Motivación de logro entre estudiantes de la facultad de Psicología”. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología-UNAM
- Reidl, de A.L. (1981). “Estructura factorial de la Autoestima de mujeres del sur del D.F. . “Revista de la Asociación Latinoamericana de Psicología Social” Vol.1 Núm 2
- Riera,J.M y Valenciano,E (1991). “Las mujeres de los 90: El largo trayecto de las jóvenes hacia su emancipación”. Madrid, Morata, S A..
- Rivera,H.L. y Schweizer,A. (1994). “Autoconcepto, orientación al logro y éxito profesional en un grupo de mujeres que laboran para una empresa de venta directa” Tesis de Licenciatura. Universidad Intercontinental México
- Sabaté,M A. y cols. (1995) “Mujeres, espacio y sociedad” Madrid, Síntesis

- Salas, T.M. y Jurado, B.M. (1995). “La autoestima en madres primíparas y madres múltiparas durante el puerperio”. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología-UNAM.
- San Miguel, E.R. y Hernández, C.H. (1987). “Los antecedentes escolares de la familia, origen y la influencia de la escolaridad en la autoestima de la mujer mexicana”. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología-UNAM.
- Spence, J.T. y Helmreich (1978). “Masculinity and Femininity, their psychological dimensions, correlates and antecedents”. Austin. The University of Texas Press
- Torre, S. De la (1965) “Mujer y sociedad”. La Habana, Editora Universitaria.
- Tovar, R.R. (1996). “La autoestima en la mujer económicamente activa y la mujer no económicamente activa”. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología-UNAM.
- Urrutia, E. (1979). “Imagen y realidad de la mujer”. México, Diana.
- Velázquez, L.L. (1995). “Un estudio comparativo en la autoestima de mujeres jubiladas y no jubiladas en la tercera edad”. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología-UNAM.
- Vidrio, G.L. (1991). “Motivación de logro en un grupo de mujeres profesionistas”. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología-UNAM.



A

N

E

X

O

¡¡¡MUCHÍSIMAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN AL RESPONDER ESTE CUESTIONARIO!!!

DATOS GENERALES:

I. Edad: _____

II Dirección: _____

III. ¿Con quién vives? _____ IV. ¿Trabajas? Sí No

V. Estado civil: Soltera Casada o Unión libre Otro

VI. ¿Tienes hijos? Sí No Cuantos? 1 ó 2 3 ó 4 más

VII Nombre de la Carrera _____
Nivel Licenciatura Nivel Tecnico

VIII. ¿En qué semestre estas? _____

A continuación aparecen una serie de afirmaciones. Léelas cuidadosamente y contéstalas como mejor se apliquen a tu persona. No hay respuestas ni "buenas" ni "malas", simplemente expresa tu opinión, aunque creas que otras personas pueden o no estar de acuerdo con lo que piensas. lo importante son tus opiniones. Escribe las iniciales del siguiente código en la raya izquierda de cada afirmación.

TA= Totalmente de acuerdo
A= De acuerdo
I= Ni de acuerdo ni en desacuerdo
D= En desacuerdo
TD= Totalmente en desacuerdo

- _____ 1. Me gusta resolver problemas difíciles
_____ 2. Me es importante hacer las cosas lo mejor que puedo.
_____ 3. Una vez que empiezo una tarea persisto hasta terminarla
_____ 4. A mis padres les gustaba pasar el tiempo conmigo
_____ 5. Mis padres eran personas muy ocupadas y tenían poco interés

en mí

- _____ 6. Soy cumplida en las tareas que se me asignan.
- _____ 7. Me gusta que lo que hago quede bien hecho.
- _____ 8. Mis compañeros toman en cuenta mis opiniones.
- _____ 9. Sabía que podía recibir toda la ayuda de mis padres.
- _____ 10. Me siento desahogada como estudiante
- _____ 11. Los demás tienen un buen concepto de mi persona.
- _____ 12. Creo que mis padres están orgullosos de mí.
- _____ 13. Soy dedicada en lo que emprendo
- _____ 14. Disfruto cuando puedo vencer a otros.
- _____ 15. Soy trabajadora
- _____ 16. Soy cuidadosa al extremo de la perfección.
- _____ 17. Me siento bien cuando logro lo que me propongo.
- _____ 18. Las demostraciones de amor y cariño en mi familia son frecuentes
- _____ 19. Creo que mis padres no muestran mucho respeto por mis opiniones
- _____ 20. Creo que era muy importante para mis padres.
- _____ 21. Me siento contenta como soy
- _____ 22. Siento que tengo muchas limitaciones
- _____ 23. Me enoja que otros trabajen mejor que yo.
- _____ 24. Mis padres tomaban en cuenta mis opiniones.
- _____ 25. Me disgusta cuando alguien me gana
- _____ 26. Es importante para mí hacer las cosas cada vez mejor.
- _____ 27. Frecuentemente soy asediada por sentimientos de inferioridad.
- _____ 28. Ganarle a otros es bueno tanto en el juego como en el trabajo.
- _____ 29. No estoy tranquila hasta que mi trabajo queda bien hecho.
- _____ 30. Casi nunca recibí ayuda de mis padres
- _____ 31. Frecuentemente mis padres mostraban gusto por lo que hacía.
- _____ 32. Como estudiante soy machetera
- _____ 33. Es importante para mí hacer las cosas mejor que los demás.
- _____ 34. Mis compañeros consideran que puedo aportar poco al grupo.
- _____ 35. Casi siempre mis padres respetaban mis opiniones.
- _____ 36. Cuando estoy en grupo usualmente no hablo mucho, por miedo a decir algo inconveniente
- _____ 37. Me causa satisfacción recordar mis ejecuciones previas.
- _____ 38. Cuando se me dificulta una tarea insisto hasta dominarla.
- _____ 39. Difícilmente lograba una alabanza por parte de mis padres.
- _____ 40. Los demás piensan que soy tonta
- _____ 41. Cuando era niña mis padres me alababan los éxitos que lograba
- _____ 42. Me esfuerzo cuando compito con otros.
- _____ 43. Me siento inferior como persona
- _____ 44. Si hago un buen trabajo me causa satisfacción
- _____ 45. Creo que doy una buena impresión
- _____ 46. Mis padres tienen altas expectativas