



**LA ORIENTACIÓN Y GÉNERO: LA OPINIÓN DE CUATRO
MAESTRAS SOBRE SU CONDICIÓN DE GÉNERO**
COUNSELING AND GENDER: THE OPINION OF FOUR PRIMARY SCHOOL TEACHERS
ABOUT YOUR GENDER CONDITION

SECCIÓN ESPECIAL

Volumen 15, Número 1

Enero - Abril

pp. 1-31

Este número se publicó el 1° de enero de 2015

DOI: [dx.doi.org/10.15517/aie.v15i1.17635](https://doi.org/10.15517/aie.v15i1.17635)

Ericka Isabel Jiménez Espinoza

Revista indizada en [REDALYC](#), [SCIELO](#)

Revista distribuida en las bases de datos:

[CATÁLOGO DE LATINDEX](#), [IRESIE](#), [CLASE](#), [DIALNET](#), [DOAJ](#), [E-REVIST@S](#),
[SHERPA/ROMEO](#), [QUALIS](#), [MIAR](#)

Revista registrada en los directorios:

[ULRICH'S](#), [REDIE](#), [RINACE](#), [OEI](#), [MAESTROTECA](#), [PREAL](#), [CLACSO](#)

Los contenidos de este artículo están bajo una licencia [Creative Commons](#)



**LA ORIENTACIÓN Y GÉNERO: LA OPINIÓN DE CUATRO
MAESTRAS SOBRE SU CONDICIÓN DE GÉNERO**
COUNSELING AND GENDER: THE OPINION OF FOUR PRIMARY SCHOOL TEACHERS
ABOUT YOUR GENDER CONDITION

*Ericka Isabel Jiménez Espinoza*¹

Resumen: En este artículo se identifican elementos importantes relacionados con la perspectiva de género que fueron producto de una experiencia investigativa de tipo cualitativa, con un método fenomenológico. Las personas participantes fueron cuatro docentes de Educación Primaria de una institución educativa subvencionada, perteneciente a la Dirección Regional de Educación de San José Norte. Para recabar la información se hizo uso de la entrevista en profundidad y se devolvió la información a las personas participantes con el propósito de validarla, mediante la técnica de discusión grupal, asimismo, se plantearon preguntas claves que dirigieron el proceso de estudio. Un hallazgo importante, es el predominio del pensamiento hegemónico sobre lo que significa el ser mujer y el ser hombre, sin conciencia clara de que se transmite a la población infantil ese imaginario social respecto de sus habilidades sociales. Se presentan algunos aportes relevantes de la disciplina de Orientación sobre esta temática.

Palabras clave: CONTEXTO EDUCATIVO, GÉNERO, ORIENTACIÓN, COSTA RICA.

Abstract: This paper identifies important elements related to a gender perspective that were contributions of participants in a qualitative research experience in which a phenomenological methodology was used. Participants were four primary school teachers from one of the state-subsidised institutions of the North San José Educational Region. In-depth interviews were used to gather information. Group discussion was the technique used for data validation. An important finding is the predominance of hegemonic thinking about what it means to be a woman and to be a man, without a clear awareness that social imagery regarding their social abilities is transmitted to the children they teach. The relevance of Counseling interventions to address the topic are discussed in the paper.

Key words: EDUCATIONAL CONTEXT, GENDER, COUNSELING, COSTA RICA.

¹ Docente de la Escuela de Orientación y Educación Especial de la Universidad de Costa Rica.

Dirección electrónica: ericka.jimenez@ucr.ac.cr

Documento recibido: 21 de octubre, 2014

Enviado a corrección: 19 de noviembre, 2014

Aprobado: 8 de diciembre, 2014

1. Introducción

Toda persona busca un desarrollo óptimo mediante sus propias habilidades y las distintas oportunidades que le ofrece el contexto, de manera que le permitan dar respuesta a las demandas constantes de su entorno social. Autores como Pszemiarower y Pszemiarower (1992) explican que el desarrollo humano no se puede realizar si no existe vida y salud, es decir requiere de la satisfacción de necesidades para alcanzar una calidad de vida, las cuales han de suscitarse en tres contextos interrelacionados: con una o uno mismo, con el grupo social y con el ambiente.

Unida a esa satisfacción de necesidades para alcanzar calidad de vida, se encuentra la conformación de procesos sociales que pueden contribuir u obstaculizar ese óptimo desarrollo. La cultura patriarcal asigna formas de pensamiento según la condición genérica para hombres y para mujeres, tal y como lo afirma Lagarde (1992), esto porque en las distintas sociedades se le otorga un significado al hecho de poseer un cuerpo sexuado femenino o masculino y sobre esas características se construye el género. El género es el conjunto de actividades, funciones relaciones sociales, formas de comportamiento, formas de subjetividad, específicas para un cuerpo sexuado.

Es como lo reafirma Herranz (2006), que esas ideas de lo femenino y masculino con las que nos identificamos según nuestro sexo, presionan y modelan el carácter, es decir que la identidad sexual de hombres y mujeres, se construye en un medio sociocultural. El desarrollo como hombres y como mujeres es una construcción de acuerdo con lo que se entiende por femenino y por masculino en nuestro grupo, ideas que están relacionadas con arquetipos históricamente ampliados en la cultura. Las diferencias entre varones y mujeres no son simplemente diferencias biológicas de seres que pertenecen a distintos sexos, sino diferencias de género, es decir diferencias psicosociales. Se añade a lo anterior, otros patrones psicológicos tales como ideas, sentimientos, actitudes, rasgos, entre otros; que las sociedades han impuesto como norma cultural y que se unen al sexo, por lo que se atañen diferentes funciones a las mujeres y hombres, se otorgan distintas ocupaciones, roles y por ende, diferente poder.

En este sentido, la autora Fainholc (1994) explica que la sociedad con el proyecto político cultural en los diversos tiempos históricos, forma a la mujer y al hombre, de determinado modo, como proceso y producto de la socialización primaria y secundaria, obteniéndose el resultado "mujer" u "hombre" con "naturales" características como si fueran propias de la naturaleza femenina y masculina.

Estos aspectos son necesarios de considerar, si se valora que la salud mental de las mujeres constituye en los últimos tiempos un campo en revisión y en reconstrucción desde nuevos paradigmas, que de acuerdo con Grela y López (2001) no existen suficientes espacios de reflexión para incorporar y analizar temas que se relacionen con lo cotidiano, integrando el mundo emocional y afectivo, así como atender los procesos de autoconocimiento y empoderamiento de las mujeres en ambientes de respeto, escucha y apoyo mutuo.

Desde lo anterior y en concordancia con los propósitos del presente estudio, se rescata el aporte de Bisquerra (2001), quien afirma la necesidad de contemplar las habilidades de vida y las habilidades sociales, en programas de desarrollo personal y social, enmarcadas en la orientación para la prevención y el desarrollo, la cual se dirige a la prevención primaria, con la intención de desarrollar competencias personales que permitan afrontar posibles situaciones de riesgo. También pone énfasis en el fortalecimiento de las habilidades sociales dentro del contexto educativo, dirigido a niñas, niños, adolescentes, docentes, madres y padres de familia, debido a las múltiples interacciones sociales presentes en tal contexto.

Desde el presente artículo, lo anterior se relaciona con el favorecer habilidades sociales, en este caso específico, entre las mujeres de distintos contextos socioculturales, lo cual repercute directamente en el mejoramiento de la calidad de vida, como es el tema en cuestión de las profesionales que laboran en el sistema educativo. Desde esta perspectiva, se percibe la necesidad de propiciar estudios que contribuyan a mejorar la salud mental de los grupos docentes, en específico de mujeres, ya que son ellas las que se relacionan directamente con las personas menores de edad y otras poblaciones etarias durante un tiempo considerable al día, situación que ratifica la importancia de que estos grupos docentes desarrollen diversas habilidades sociales, al dedicar espacios para su propio crecimiento personal y por ende profesional, para hacer frente a las demandas de un medio tan diverso como lo es el educativo.

Para la disciplina de la Orientación, el género constituye un eje de trabajo muy importante. Por tanto, se destaca en este artículo, la condición de ser mujer con el propósito de promover en las y los profesionales de la Orientación, retomar la perspectiva genérica desde sus distintas intervenciones, tal y como lo afirma Cordero (2014) quien enfatiza que constituye un reto conocer las prácticas particulares de mujeres y hombres, de manera que se revisen las dinámicas y relaciones en un marco conflictivo, donde se hace evidente que el campo de estudio sobre el género requiere que se enriquezca con miradas distintas que

respondan a nuevas preguntas que aún requieren ser descubiertas. Es decir, es necesario contribuir al mejoramiento de la identidad de género y no a la reproducción pasiva de la ideología patriarcal dominante, mediante la promoción de habilidades tanto de tipo social como críticas que permitan a cada persona, cuestionar las desigualdades de su contexto y la movilicen a realizar acciones para cambiar poco a poco esas injusticias sociales.

Este artículo, recoge algunos de estos aportes producto de una experiencia investigativa de tipo cualitativa, que se llevó a cabo con un grupo de maestras de educación primaria durante el año 2007. Valiéndose de algunas de las contribuciones de esta investigación, se pretende ofrecer distintos matices a los siguientes objetivos:

- Reconocer el concepto que poseen de sí mismas desde la condición de género las maestras de educación primaria.
- Reflexionar sobre la influencia del contexto educativo en el desarrollo de habilidades sociales de las maestras participantes.
- Distinguir aportes que la Orientación brinda desde la condición de género para el desarrollo de habilidades sociales en maestras de educación primaria.

2. Acercamiento Teórico

2.1 La condición de género femenina en la vida adulta

Todo proceso conlleva una serie de cambios, tareas y etapas para hacer frente a los retos que se suscitan en el diario acontecer, por lo tanto existen también ciertas características que son asignadas a los distintos géneros, según la etapa que se experimenta, que pese a que permite comprender científicamente algunos de los sentimientos, pensamientos y conductas que cada persona podría vivenciar en su ciclo vital; es importante estudiarlas con una mirada crítica, para no caer en errores que les etiqueten y en específico, considerar la conformación de la identidad de las mujeres, lo que perciben de su relación de vida cotidiana con el mundo social circundante y por ende, consigo mismas.

El período entre los veinte a los cuarenta y cuatro años de edad, se caracteriza por la palabra cambio. Según Cuevas (1992) es el inicio de la vida adulta, durante la cual se podrían concretar objetivos de la etapa previa: la función reproductora, la vida profesional y laboral, las relaciones afectivas por medio de la vida en pareja. Los factores del medio pueden generar presiones y malestares para las mujeres, en la medida en que adquieren mayor importancia al interactuar con otras determinaciones sociales del papel femenino. Para muchas mujeres, factores como el inicio de la vida en pareja, el nacimiento del primer

hijo, una mala relación con la pareja, el divorcio o separación, con ser problemas en sí mismos, afectan a cada género y estos tienen un importante efecto en la formación de componentes psíquicos intrínsecos de la mujer desde su infancia.

Es importante hacer notar el aspecto psicosocial, producto de estas diferencias biológicas entre hombres y mujeres, lo cual sin duda repercute en el comportamiento, debido a la socialización a que las personas son sometidas y que condiciona en buena parte, el modo de actuar, pensar y sentir de cada quien. En este sentido, Nash (2004) explica que a partir del siglo XIX se establece el pensamiento hegemónico sobre lo que significa el ser mujer y el ser hombre de la sociedad occidental, basándose en destacar precisamente la diferencia sexual desde una visión biológica y universal, lo que justificó el poder y la supremacía masculina, producto de esas diferencias físicas, a la mujer se le percibe como un ser subordinado, imaginario negativo que se transmite en la sociedad sobre las mujeres, que justificó la dominación y que mantiene aún en el presente, una visión de sujetos inferiores subordinados.

En este sentido, Herranz (2006) argumenta que a pesar de que la posición de hombres y mujeres en la jerarquía patriarcal está cambiando, presiona o fomenta ciertos comportamientos y capacidades según sexo, lo que impide que las personas se desarrollen de acuerdo con sus potencialidades. La aceptación de los roles sexuales es una parte importante en el desarrollo de la identidad personal, la persona asume e interioriza los roles, actitudes, conducta verbal y no verbal propias de su género con el fin de garantizar su propia aceptación y adaptación sexual. Si la idea de feminidad clásica se entiende como debilidad, pasividad, dependencia, sumisión, pequeñez, la masculinidad se considera opuesta a esta caracterización, como fuerza, acción, independencia, poder, grandeza. Si estas características se interiorizan mediante la socialización y se asume que ser mujer es ser femenina en este sentido y ser hombre es ser masculino en este sentido, ambos interiorizan el principio de dominación de forma natural y de él se convierten en prisioneros.

Esta diferenciación y división tan estrictamente marcada entre los géneros, que mediante una bipolaridad de características rígidamente asignadas a una u otro, expresa la dominación, que como se ha descrito, se sigue presentando como válida.

La anterior autora, retoma el aporte de Simone de Beauvoir quien destaca que no es la inferioridad de las mujeres la causa de su insignificancia histórica, sino lo contrario, es la insignificancia histórica de las mujeres que las condena a la inferioridad. Esta desvalorización, ha llevado a que movimientos feministas recuperen los aportes de las mujeres a las distintas

sociedades, además de elaborar la historia de la vida cotidiana en la que las mujeres han participado activamente, con el propósito de terminar con este desconocimiento y anonimato que no permite su valoración. No obstante, el olvido histórico de las mujeres se sigue manifestando en la educación formal y tiene consecuencias negativas para la construcción de la personalidad femenina (Herranz, 2006).

Por lo tanto, es necesario que tanto hombres como mujeres sean más conscientes de la forma en que socialmente han sido definidos producto de las diferencias físicas y sociales y con ello, la necesidad de introducir cambios en sus propios procesos de vida a partir del reconocimiento de posibles desigualdades. En cuanto a las mujeres en particular, es necesario ese reconocimiento y la visibilización de sí mismas, ya que históricamente no han sido validadas, mediante la comprensión de sus propias vidas, fortalezas personales, etapa vital y del reconocimiento de la realidad genérica, ya que esto les permitirá desarrollar o fortalecer otras habilidades sociales para hacer frente a los múltiples retos que se suscitan en el cotidiano acontecer personal-social y en el ámbito laboral educativo en que se desempeñan las mujeres participantes del estudio.

Por lo tanto, estos elementos son importantes tomarlos en cuenta y es necesario conceptualizar y ubicar las habilidades sociales en el entorno educativo, por lo que se procederá con esta tarea.

2.2 Conceptualización de las habilidades sociales en el contexto educativo

Las personas requieren de una serie de habilidades sociales para hacerle frente a las múltiples tareas que la sociedad le demanda, las personas adultas necesitan hacer uso de una gran gama de ellas. En el entorno educativo para las docentes encargadas del trabajo con niñas, niños y sus familias, se vuelven imprescindibles, tanto para mantener un equilibrio entre su vida personal como laboral, tal y como lo enfatizan Arón y Milicic (2004, p. 11) al expresar que "un buen desarrollo de las habilidades sociales es uno de los indicadores que más significativamente se relaciona con la salud mental de las personas y por ende, con la calidad de vida". Se desprende la necesidad de favorecer y fortalecer estas, en las personas, mediante disciplinas como la Orientación.

Existen múltiples formas de percibir las habilidades sociales, que deben considerarse de acuerdo con sus distintas dimensiones para poder comprenderlas mejor. De acuerdo con Mangrulkar, Whitman y Posner (2001) proponen que las habilidades sociales o interpersonales se componen de la comunicación, la negociación, la confianza, la

cooperación, la empatía y la simpatía. Los estudios realizados por estos autores se dirigen a la promoción de estas habilidades con población adolescente, pero que pueden ser adaptadas a otras poblaciones.

Por su parte, Bisquerra (2001) cita a Goldstein (1989) para hacer referencia a un programa que éste último propone para el aprendizaje estructurado de habilidades sociales, el cual es dirigido tanto para adolescentes como para personas adultas, el mismo contempla una serie de habilidades sociales que a su vez se subdividen en otras que ofrecen la posibilidad de desarrollarlas, según la creatividad de la persona facilitadora de procesos para el desarrollo personal y social, tales como:

- a. Primeras habilidades sociales: escuchar, iniciar una conversación, mantener una conversación, formular preguntas, dar las gracias, presentarse, presentar a otra persona y hacer un cumplido.
- b. Habilidades sociales avanzadas: pedir ayuda, participar, dar instrucciones, seguir instrucciones, disculparse y convencer a las demás personas.
- c. Habilidades relacionadas con los sentimientos: identificar los propios sentimientos, expresar sentimientos de forma adecuada, captar los sentimientos de los demás, enfrentarse con el enfado de otra persona, expresar afecto, resolver miedo y autorrecompensarse.
- d. Habilidades alternativas a la agresión: pedir permiso, compartir algo, ayudar a las demás personas, negociar, emplear el autocontrol, defender los propios derechos, responder a las bromas, evitar los problemas con las demás personas, no entrar en peleas.
- e. Habilidades para hacer frente al estrés: formular una queja, responder a una queja, demostrar deportividad después de un juego, defender a una amiga o amigo, responder a la persuasión, responder al fracaso, enfrentarse a los mensajes contradictorios, responder a una acusación, prepararse para una conversación difícil, hacer frente a las presiones de grupo.
- f. Habilidades de planificación: tomar decisiones, discernir sobre la causa de un problema, establecer un objetivo, determinar las propias habilidades, recoger información, resolver los problemas según su importancia, concentrarse en una tarea.

Como se aclara al iniciar este apartado, de acuerdo con el avance en el estudio de las habilidades sociales, existen múltiples concepciones y aportes, así como similitudes entre

términos. Por ejemplo, según lo aclaran Curran, Farrel y Grunbger (1984) los conceptos de habilidades sociales y competencia social, se han usado como sinónimos, no obstante es necesario diferenciarlos, pues no significan exactamente lo mismo. La competencia social se refiere a un nivel general de eficiencia en el área de las relaciones interpersonales, en cambio las habilidades sociales designan aquellas necesarias para actuar en forma socialmente eficiente.

Los inicios en el estudio de las habilidades sociales según Bisquerra (2001), se remonta a un trabajo de Salter (1949) titulado *Terapia de reflejos condicionado*, que tiene influencia de Pavlov. En cuanto a programas para el desarrollo de habilidades sociales y de comunicación interpersonal, Bisquerra (2001) indica que tienen una fuerte inspiración en la terapia centrada en el cliente de Carls Rogers, en los cuales se realiza la importancia de la empatía y la autenticidad en la relación interpersonal, así como la escucha, la mirada, la atención y el respeto.

Durante la década de los sesenta, de acuerdo con Bisquerra (2001) autores como Wolpe, Lazarus, Alberti, Emmons, Zigler y Phillips, fueron los que se dedicaron mayormente al tema de las habilidades sociales. Después de estos, otros estudios según Bisquerra (2001), tales como los de carkhuff (1969); Gordon (1979); Ivey (1971); Evans, Hearn, Uhleman e Ivey (1979); y Goldstein (1989), señalan que la prevención podría ser más beneficiosa que la terapia y publicaron textos dirigidos a educar sistemáticamente sobre habilidades de comunicación interpersonal, algunos de estos programas se encaminan a la atención directa mediante el entrenamiento de personas adultas significativas como madres, padres y docentes, mientras otros se dirigen directamente al estudiantado.

Otro aporte teórico afín con las habilidades sociales, lo constituye la perspectiva teórica de las inteligencias múltiples de Gardner (2001), quien propone una teoría que explica que la inteligencia abarca muchas capacidades que se consideraban fuera de su alcance y el argumentar que esas habilidades eran relativamente independientes entre sí, desafía la creencia de muchos psicólogos y especialistas en el tema de que la inteligencia es una sola facultad y que una persona es lista o tonta sin más argumentos. Señala además, que la inteligencia intrapersonal y la interpersonal, han sido las que más sorpresa generaron ante su formulación y presentación y considera que en las teorías de la inteligencia, el desarrollo social y las habilidades sociales, responderían a un tipo de inteligencia.

Se percibe como en el estudio de las habilidades sociales, se resalta la necesidad de poseer una serie de características y destrezas diversas, que podrían centrarse en la

comunicación para hacer frente a las demandas de índole social, que le permitan a las personas desempeñarse de forma satisfactoria e igualmente diversa. Cabe destacar que dentro de esta habilidad social para comunicarse, se encuentra la escucha, que ha sido asignada y señalada como femenina, en el sentido que socialmente se le ha atribuido a las mujeres la tarea de centrarse en otras personas, antes que en sí mismas (Lagarde, 1992; Murillo, 2006; Delgadillo, 1996; Diez, Valle, Terrón y Centeno, 2002).

Por lo tanto, se pueden entender las habilidades sociales, como la capacidad que posee la persona para entender y comprender las intenciones, las motivaciones y los deseos ajenos y en consecuencia, su capacidad tanto para relacionarse como para desempeñar diversas tareas de forma eficaz con otras personas. Conlleva toda una relación con el mundo personal, pero también con el mundo externo y se parte de las fortalezas individualidades de cada quien. Se destaca además que muchas de las habilidades sociales en general y en particular las relacionadas con la comunicación y la escucha, como muy importantes que han de ser estimuladas en los grupos humanos y específicamente en el caso de las mujeres, se les estimula desde la conformación de su identidad genérica (Gardner; 2001; Bisquerra, 2001; Lagarde, 1992).

Es importante rescatar también la influencia de otros contextos en la persona, como lo es el contexto familiar, que se señala como el más importante para el aprendizaje inicial de las habilidades sociales, debido a que es el primer medio social en que las personas se desenvuelven y en la vida adulta, sigue siendo un ámbito de interacción y práctica social significativo, ya sea con la misma familia de procedencia o con la nueva familia que la persona adulta construya, además si es el caso, con la familia de la pareja. Otra dimensión importante y de la cual también se desprenden otras habilidades sociales, es la referida al círculo social o de amistad, dentro de la cual se desenvuelve la persona adulta, ya que es el medio que permite la recreación en otros ambientes distintos al ámbito laboral y que también demandan de la práctica de ellas para un desempeño satisfactorio.

Para el caso específico de las maestras participantes en este estudio, interesa la relación directa que tienen al interactuar con el público, por la relación cara a cara, lo que depende de las inteligencias personales. Gardner (2001) argumenta que por el hecho de que su estudio es incipiente, su funcionamiento, el cómo medirlas o la experiencia en su formación, ayuda a explicar por qué las empresas tienen poca paciencia con las personas que carecen de estas inteligencias.

De acuerdo con todo lo anterior, se visualiza la influencia que el contexto en este caso el educativo, ejerce en la persona y viceversa en una relación dialéctica entre ambas, por lo tanto, se describe a continuación el aporte que la Orientación puede brindar a las mujeres que ejercen la docencia.

2.3 La Orientación y su aporte a las mujeres en la docencia

La Orientación como disciplina, procura el acompañamiento en los procesos de vida de todas las personas, constituye una opción válida que se respalda en su desarrollo histórico, con sus cincuenta años formando profesionales en esta área, en particular en la Universidad de Costa Rica. Se mueve acorde con los cambios sociales actuales y con las necesidades de las personas en contextos determinados.

Relacionado con el contexto educativo, Molina (2004) ofrece una descripción de la Orientación educativa durante las tres últimas décadas y en el presente siglo, que se caracteriza por una evolución desde un modelo clínico centrado en la persona y menos atento a las circunstancias, hacia un modelo más integral, que involucra a toda la comunidad educativa (madres, padres, docentes, estudiantes), en el que también ha de estar presente la sociedad unas veces como "sujeto-objeto de orientación y otras como facilitadora, aportando los medios para que los agentes puedan asumir su rol con mayor garantía.

También señala, que la Orientación no es solo competencia de la persona especialista sino de todos los agentes educativos, en el que rol de la persona docente, juega un papel muy importante al tener contacto directo con la población estudiantil. El papel de la Orientación desde esta perspectiva, es de acompañamiento, se le concibe como un proceso continuo e integrado en la actividad ordinaria de enseñanza aprendizaje. Mediante el apoyo y asesoría de la persona profesional en Orientación, las y los docentes atienden necesidades individuales y grupales que requieren contar con todos los agentes educativos, tales como: la misma persona profesional en Orientación, docentes, equipo directivo y administrativo, madres, padres y personas encargadas de familia, representantes de la comunidad.

Este aporte se complementa con la perspectiva teórica que guía la realización del estudio que se presenta en este artículo, acorde con el modelo de desarrollo humano que se acerca a modelos educativos recientes, opuesto al modelo médico o remedial centrado en los problemas. Su propósito es comprender a las personas de acuerdo con sus fortalezas personales y además, busca favorecer el potencial que cada quien lleva dentro de sí, para

enfrentar los retos vitales de forma positiva y con mayores alternativas personales, Jaramillo (2011).

Otro aspecto que se enlaza con el tema investigado, es uno de los aportes de Rogers (2000), quien estipula que la Orientación, permite trabajar con las personas desde sus distintas realidades y rescata la necesidad de ocuparse de las relaciones humanas en las empresas, ya que la adaptación satisfactoria en el plano social y emocional, juegan un papel mucho más significativo en el rendimiento laboral que los cambios de salario o de horario. Producto de sus investigaciones, surge la necesidad de establecer programas para ayudar a las personas trabajadoras a resolver sus problemas y que además, les permita sentirse más entusiasmadas por el propio trabajo.

Este punto se relaciona con el aporte de Gardner (2001), al destacar la necesidad de favorecer el uso de las inteligencias múltiples en instituciones educativas, no sólo para la población estudiantil, sino que vistas éstas como empresas que forman personas, es indispensable que tengan insumos variados para ofrecer una formación mejor y de mayor calidad, pero para esto se requiere primero que quienes ofrecen tales servicios, estén lo suficientemente capacitados y que sean sensibles a la importancia en la implementación.

Como lo destaca Dietrich (1986) en el proceso de Orientación es clave conocer los constructos de las personas orientadas, es decir su visión de mundo, ya que cada una es única en la forma de conocerse y estructurarse cognitiva, afectiva y conductualmente a sí misma y a su mundo.

En este sentido, es importante contemplar que para orientar a mujeres, no se debe dejar de lado la propia condición genérica de la persona profesional en Orientación, tal y como lo rescatan Orbach y Eichenbaum (1989) al afirmar que las profesionales en sus relaciones sociales con otras mujeres, han de tener la valentía de examinar las dificultades que surgen entre ellas y abordarlas sin rodeos. Para hablar de las dificultades que sienten las mujeres y de la percepción personal, es fundamental dar con un lenguaje que pueda ayudar tanto a la mujer orientada como a la facilitadora del proceso, debido a que ambas comparten esa realidad que las une históricamente, por lo que es importante encontrar formas de expresarse, que no suscite la culpabilidad en la otra, ni imponga exigencias imposibles de satisfacer por su misma esencia.

Un lenguaje que juzga, valora, analiza, explica, pero desprecia las emociones, no puede educar para construir personas autónomas, ni para que compartan con otras. Este lenguaje neutro, transmite una educación para la negación del otro, para el modelo

masculino como normativo, de forma que muchas veces el lenguaje en la escuela, el académico y el coloquial, oculta el modo femenino de acercamiento a la realidad desde la emoción y la creación de vínculos afectivos (Herranz, 2006).

Destaca como se ha descrito en el contexto educativo, la participación de las mujeres, debido a que está conformado por mayoría femenina. De esta manera, debido a la construcción de la identidad genérica en la sociedad patriarcal, las mujeres son especialistas en el área afectiva y por tanto en la parte social, lo que conlleva una ventaja para ellas en el desarrollo de la profesión docente, pero por otra parte, al ser una asignación impuesta, no conduce a la reflexión ni a la posible revisión personal de la puesta en práctica de habilidades sociales de estas mujeres y de cómo estas les podría beneficiar.

En síntesis, todo anterior se relaciona con los propósitos del presente artículo al reconocer el concepto de sí mismas que poseen maestras en el contexto educativo en que se desenvuelven desde la condición de género, debido a las múltiples exigencias del entorno educativo para enfrentar diversas situaciones problemáticas que se suscitan en las relaciones interpersonales desde esta realidad, además de hacer frente a las tareas propias de la etapa adulta, a posibles mandatos sociales desde su condición genérica y los aportes que la Orientación puede ofrecerles para el desarrollo de sus habilidades sociales.

3. Acercamiento metodológico

De acuerdo con los propósitos de la investigación se eligió el paradigma naturalista, desde el enfoque cualitativo. De acuerdo con Barbour (2013 p. 16) este tipo de investigación pretende "acercarse al mundo de 'ahí fuera' (no en entornos de investigación especializada como los laboratorios) y entender, describir, y algunas veces explicar fenómenos sociales 'desde el interior' de varias maneras diferentes".

Para llevar a cabo la investigación, se utilizó el método fenomenológico. Si bien el concepto de fenomenología es utilizado para referirse al enfoque cualitativo, no son exactamente equivalentes, debido a que este término plantea estudiar el significado de la experiencia humana y en su significado, en palabras de Buendía, Colás y Hernández (1998) no toda investigación cualitativa es fenomenológica.

Las experiencias y vivencias de las mujeres participantes constituyeron el eje del presente estudio, con estrecha vinculación con el método de estudio. Según Rodríguez, Flores y García (1999) explican que la persona investigadora adscrita a la fenomenología, encierra una profunda necesidad por comprender la naturaleza humana inmersa en el

mundo social. Utiliza métodos que también responden a un acercamiento ético que trata de rescatar de forma científica la subjetividad para comprender las intenciones humanas.

Se trató de descubrir mediante sus propias palabras cómo fue el proceso de desarrollo de las habilidades sociales en sus vidas, con base en la experiencia de cada una de ellas y según el significado que le han dado a estas. Asimismo, al utilizar la fenomenología, permitió no centrarse solamente en el contexto educativo, como con otros métodos como el etnográfico, sino en las personas participantes y comprender cómo el contexto educativo les influyó para el desarrollo de sus habilidades sociales.

Para recolectar la información, se prefirió utilizar la técnica de la entrevista en profundidad, por la ventaja tanto para los propósitos del estudio como por la realidad de las maestras participantes, de forma que ellas tuviesen el espacio apropiado para expresarse libremente y la investigadora hacer los ajustes necesarios a los propósitos de la investigación y a las situaciones laborales de las personas participantes. Según Valles (1997) la entrevista en profundidad es flexible y se asemeja a un diálogo o conversación informal y tiene sus características que la hacen ser una técnica científica. Existe variedad, diversas modalidades o abanicos de entrevistas. En el presente estudio y de acuerdo con este autor, se hizo uso de la entrevista basada en un guión, que permitió libertad, ordenar y formular preguntas a lo largo del encuentro de esta.

Para la formulación de las preguntas de la entrevista, se revisó la información referente al tema de investigación de interés que se encontró existe en Costa Rica, así como una consulta a personas expertas en el campo, que permitió realimentación al respecto. Posterior a esto, se revisaron los propósitos del estudio para que fueran compatibles con las interrogantes formuladas, los intereses de la investigadora, del campo, el modelo de Orientación y del paradigma de investigación naturalista.

Se eligieron cuatro de las maestras que laboran en el primer ciclo de educación primaria, de una institución educativa subvencionada, perteneciente a la Dirección Regional de Educación San José Norte. Las docentes, imparten asignaturas básicas dentro de esta institución, por ser las que poseen mayor experiencia profesional de acuerdo con el tiempo servido en la docencia. Se justifica esta cantidad de participantes, debido a que el número de casos en la investigación cualitativa carece relativamente de importancia, sino que se enfoca en el potencial de cada caso como medio para la comprensión de las preguntas formuladas en el presente estudio (Taylor y Bogdan, 1996).

Se utilizó el análisis en progreso, por el tipo de información recolectada y por respeto a la confidencialidad de las participantes. Este permitió la recolección de los datos y análisis de forma paralela, de manera que se pudo desarrollar una mejor comprensión de las personas que se estudiaron (Taylor y Bogdan, 1996).

En la fase final del análisis en progreso que corresponde a la relativización de los descubrimientos, se incluyó la validación de la información. Se hizo uso de la triangulación, que se construyó con las expresiones de las participantes en las entrevistas en profundidad y en el grupo de discusión al devolver la información recopilada, las aproximaciones teóricas e interpretación crítica que la investigadora hace de todo lo anterior. Según Barbour (2013) el grupo de discusión es una técnica cualitativa en la que la persona investigadora estimula activamente la interacción del grupo y se asegura que los participantes hablen entre sí, en lugar de interactuar solo con quien modera el grupo.

Esta estrategia permitió por un lado, proteger los resultados obtenidos con el estudio, mediante la combinación de distintos métodos o fuentes de datos, para confrontar y someter a control recíprocos las narraciones de las informantes (Taylor y Bogdan, 1996). Se discutió con las participantes los hallazgos más importantes referentes a los propósitos del estudio, que permitieron validar la información obtenida, es decir, se aclararon y ampliaron aspectos que no fueron abordados en las entrevistas en profundidad respecto con las interrogantes de interés.

4. Análisis

Corresponde este apartado a la fase de análisis, que incluye el proceso correspondiente a la relativización de los descubrimientos, es decir de comprender los datos en el contexto en que fueron recogidos. Se utilizó la teoría respecto con los resultados y la elaboración de la investigadora, se identificaron los alcances de las preguntas de investigación, así como los aportes de las participantes emitidos durante la devolución de la información, este último proceso con el propósito de realizar la validación de los datos.

La primera pregunta que se planteó fue:
¿Cómo se perciben desde la condición de género las maestras de educación primaria participantes de este estudio? De esta interrogante surge la primera categoría que se titula "Caracterización personal femenina" y corresponde a la percepción que tienen de sí mismas desde su condición genérica, las mujeres adultas participantes.

Comparten las participantes que existen en ellas características que son muy propias de las mujeres, como las relacionadas con el servir a las demás personas, que son estipuladas desde la cultura patriarcal y que las ponen en práctica en sus labores docentes y resalta en ellas una tendencia a darse a las demás personas, mediante el cuidado y atención de las necesidades de otras y otros. Se visualizan como madres, pese a que esta condición solo la experimenta una de ellas. Además, esto podría denotar también una caracterización estereotipada hacia la figura materna, que de acuerdo con sus constructos personales, ha de manifestarse cariñosa, sensible y siempre dispuesta para atender las necesidades de quienes conviven con ella. Es decir, transmiten a niñas y niños desde la labor docente, una imagen de mujer asociada a la maternidad, que actúa desde sus percepciones como debe ser una madre en la sociedad patriarcal, pese a que el rol es de maestras y no de madres para la población infantil.

Estas características compartidas por estas mujeres, se relacionan con la descripción que se hace de la mujer adulta promedio en la sociedad actual, ubicada entre los veinte a los cuarenta y cuatro años de edad en que las actividades intra familiares, como esposa y madre, adquieren la mayor relevancia y en los núcleos sociales medios urbanos, las actividades como profesionales o trabajadoras, comparten tiempo e intereses con las mujeres de distintos contextos sociales (Cuevas, 1992).

Dar, servir y proteger a quienes forman parte de sus vidas es una constante importante, de acuerdo con las descripciones que de sí mismas elaboran, lo que denota estereotipos de género que indican un comportamiento y formas de subjetividad determinadas, dependiendo de si se poseen un cuerpo sexuado femenino o masculino.

Se resalta desde las percepciones de estas mujeres, un predominio del pensamiento hegemónico sobre lo que significa el ser mujer y el ser hombre, producto de diferencias biológicas entre estos géneros, que repercute en el comportamiento y que a su vez, socializan a la población infantil desde este imaginario. Tal y como lo señala Nash (2004) quien destaca que tal pensamiento se basa en enfatizar precisamente la diferencia sexual desde una visión biológica y universal, que justifica el poder y la supremacía masculina, producto de esas diferencias físicas, a la mujer se le percibe como un ser subordinado, imaginario negativo que se transmite en la sociedad sobre las mujeres, que justifica la dominación y que mantiene aún en el presente, una visión de sujetos inferiores subordinados.

Asociado a esto, las participantes expresan que si no logran la tarea de ser madres y esposas, se perciben sustitutos a estos mandatos sociales, como dedicarse a cuidar la población infantil mediante el ejercicio de sus funciones docentes, pero por otra parte, expresan un vacío emocional y la no realización como mujer, pese a que señalan otros logros personales, que no son reconocidos por ellas mismas y muchas veces también por su entorno (familia, amistades, colegas, sociedad en general), se centran en lo que les hace falta, desde el pensamiento hegemónico sobre el significado de ser mujer asociado a la maternidad, sintiendo poca confianza en sí mismas y en sus propias fortalezas.

"... Yo me siento realizada, a pesar de que yo hice un voto al Señor de castidad [...] entonces yo no me siento eh... como frustrada, yo me siento realizada, a pesar de eso, porque por donde voy los chiquillos me siguen [...] aunque no tenga mis hijos, que es lo único que me duele, yo sí puedo ser mamá de muchos y ayudar a muchos..."

Participante #2

Este sentir se relaciona con lo aportado por Herranz (2006), al explicar que aunque se están generando cambios importantes en la jerarquía patriarcal al cuestionar y proponer otras formas de ser, sentir, pensar y relacionarse entre las personas de acuerdo con su condición genérica, sigue presentándose esa lucha en la sociedad y se presiona o fomenta ciertos comportamientos y capacidades según sexo, lo que impide que las personas se desarrollen de acuerdo con sus potencialidades.

En este sentido se destaca también el aporte de Simone de Beauvoir al referirse a que no es la inferioridad de las mujeres la causa de su insignificancia histórica, sino lo contrario, es la insignificancia histórica de las mujeres que las condena a la inferioridad y este olvido histórico de las mujeres se sigue manifestando en la educación formal que tiene consecuencias negativas para la construcción de la personalidad femenina; aspecto que se evidencia en algunas de las vivencias expresadas por las participantes del estudio.

Existe en parte un contraste con la anterior percepción, ya que también se rescata la importancia de que las mujeres deben darse a sí mismas espacios personales, que reflejen sus intereses mediante actividades que las hagan sentirse satisfechas, descansadas o que les permita sencillamente estar con ellas mismas, aspecto interesante, ya que con esta posición se refleja un contraste ante ese siempre anteponer las necesidades personales por las de los demás y que se visualiza la importancia de reconocer esos espacios personales como una especie de fortalecimiento emocional y físico, para seguir haciendo frente a las

múltiples tareas que les demanda su medio. Pero por otro lado, se mantiene esa caracterización personal de la mujer desde una visión estereotipada, y un deber ser, en el sentido de que todas las mujeres posean cualidades como el ser cariñosas y sensibles.

"Como mujer...yo creo que como todas las mujeres... muy sensible... eh... trato de ser muy cariñosa, muy yo misma, darme espacios también para mí, yo creo que eso también es importante..." Participante #3

Para sintetizar, las maestras de educación primaria participantes de este estudio se perciben desde la condición de género con una imagen estereotipada de sí mismas, de acuerdo al pensamiento hegemónico sobre lo que significa ser mujer, al señalar que las mujeres deben estar al servicio de las demás personas por encima de sus propias necesidades y pese a que se expresa la necesidad de darse espacios para sí mismas, se manifiestan contradicciones. Es decir, se denotan fortalezas internas, pero también condicionantes sociales que las juzgan cuando tratan de no cumplir con las tareas impuestas a las mujeres e implementar otras habilidades sociales que quizás no son señaladas como propias de las mujeres, pero que por la presión social son asumidas por ellas como una característica natural.

Es preciso como lo destaca Herranz (2006) deconstruir todo un sistema y forma de pensamiento que tanto hombres como mujeres hemos interiorizado, pero a diferencia de los varones, las mujeres luchamos no solo contra la discriminación, sino por revalorizar a la mujer y lo femenino, lo que no significa tomar revancha contra lo masculino, sino ser conscientes que ha de superarse una herencia cultural compleja, que muchas veces culpabiliza por el simple hecho de salirse de la norma, de ser diferentes, de desear la libertad. En la medida que se desmorona la idea de feminidad impuesta por el orden patriarcal y las mujeres descubren otra forma de ser mujer, aparecen nuevas masculinidades, otras maneras de entender la masculinidad, que incluyen rasgos considerados exclusivamente femeninos. No obstante, el rol masculino no se transformará hasta que no se valore socialmente el mundo privado, la afectividad y el cuidado de otros, es necesario una valoración social que haga posible una educación emocional en los varones, integrándose satisfactoriamente en la vida privada.

La segunda interrogante que se planteó fue:

¿Cómo influye el contexto educativo en el desarrollo de las habilidades sociales de maestras de educación primaria? De esta surge la categoría "Influencia del contexto educativo en el desarrollo de habilidades sociales"

Se percibe cierta ambivalencia en todas las participantes, en primera instancia para reconocer la influencia del contexto educativo en el desarrollo de habilidades sociales, al expresar que estas son innatas y que es natural que las posean, debido al hecho de ser mujeres docentes y de la caracterización que hacen de sí mismas con cualidades femeninas innatas que las inclinan hacia lo social por un lado, pero por otro lado, a una falta de contacto social, lo que evidencia contradicción.

Cuando se les hace referirse a sí mismas, estas mujeres reconocen que el contexto educativo definitivamente influye en el desarrollo de habilidades sociales, debido a que les abre oportunidades en distintos aspectos. Comparten que lo que más les ha ayudado a desarrollar esta área, ha sido el tener que enfrentarse con la población adulta, tanto con sus colegas docentes, como con las madres y padres de familia. Desde sus experiencias ha sido el contacto más difícil con esta población, exigiéndoles desarrollar una serie de habilidades sociales, en ocasiones distintas a las que de forma ocasional ponen en práctica con la población infantil u otras personas.

"Yo creo que el hecho de tener que hacerle frente no tanto a los estudiantes sino... bueno yo creo que a mí lo que más me ayudó fue el tener que dirigir una reunión con padres de familia o una reunión con compañeros, eso me ayudó a mí mucho."

Participante #3

"Bueno, ya te digo, mis habilidades sociales casi las desarrollo en la parte laboral, no soy muy sociable. ¡Díay! con los padres de familia, es una de las cosas más difíciles dentro de mi trabajo, es muy importante el saber cómo hablarles a los papás, el saber manejar eso en mi profesión como educadora." Participante #4

Esta diferenciación se percibe como positiva, debido a que estas mujeres de forma indirecta, no evidencian una elección consciente con ese contacto, sino que es una función agregada al ejercer esta profesión, están sobreponiéndose a debilidades en relación con poblaciones adultas, en específico con madres y padres de familia, es decir lo enfrentan, aunque en ocasiones se torne un poco amenazante, pero a su vez, esto les ha permitido reconocer fortalezas internas para responder a esas carencias, las cuales están en proceso

de desarrollo en la mayoría de las situaciones manifiestas por ellas y en otro caso en particular, aunque percibido como penoso, busca otras estrategias para poder hacerles frente.

Una de las participantes considera que dependiendo del contexto educativo, así será la práctica de sus habilidades sociales. Esta perspectiva le adjudica a ese contexto poder sobre sus propias habilidades sociales, tal aspecto puede entenderse como positivo, desde el ambiente laboral al que pertenecen, que les permite sentirse satisfechas laboralmente, pero hace pensar que si este cambiara la estabilidad que les ofrece o ellas tuviesen que trasladarse a otro, al parecer esa práctica cambiaría, es decir, podría interpretarse que no poseen ciertas habilidades sociales que les permitan enfrentar retos mayores en ambientes adversos que les obstaculicen ese desarrollo social.

Aspectos que concuerdan con lo aportado por Bisquerra (2001), Gardner (2001), Mangrulkar et al. (2001), Arón y Milicic (2004), quienes afirman que las habilidades sociales son necesarias para ejecutar tanto tareas personales como profesionales, ya que constituyen una serie de comportamientos que permiten la interacción con las demás personas de forma satisfactoria, en contexto de diversa índole.

"Yo me siento muy contenta acá y yo creo que eso es parte fundamental de que uno trate de hacer lo mejor que puede, si uno llega a un lugar donde no se siente bien, trata de hacer todo como jalado del pelo... esa seguridad... esa.. que te digo... ese identificarse con el trabajo que uno hace y que te valoren tu trabajo que te respeten lo que estás haciendo, yo creo que eso le da esa seguridad que todos necesitamos para trabajar y también para poder ser más feliz..." Participante #3

Sobresale de acuerdo con las manifestaciones de las participantes, poseer poca confianza en sí mismas para reconocer habilidades sociales, debido al peso que les brinda el contexto educativo y a sus propias fortalezas para enfrentar, tanto el ambiente positivo en el que se encuentran, así como otros contextos adversos. El no reconocer que otros ambientes menos positivos podría darles la oportunidad de encontrar otras habilidades sociales importantes para sus relaciones diarias. Se percibe también, una necesidad de reconocimiento por la labor que realizan y que eso les produce motivación y seguridad para continuar, así como también la influencia en la propia valoración que le dan a sus trabajos a partir de ese reconocimiento.

Según sus vivencias, existen múltiples factores que les ha permitido el desarrollo de habilidades sociales, tales como el contacto con la familia y comunidad. Pero de nuevo no visualizan que ellas mismas hayan sido las responsables o las principales gestoras de esos posibles cambios, ni tampoco la formación universitaria recibida, sino la combinación de otros factores que les favorece, dejando de lado la participación personal en ese sentido.

"Pero... diay no sé... creo que también como un poquito de todo. Por mí misma no...quizás... quizás... es que no... es que ni en la Universidad... porque en la Universidad uno va y hace lo que tiene que hacer y ya y hasta cierto punto por compromiso que lo tiene que hacer uno, porque si no te ponen un cero en la nota (risa) pero... sí yo creo que todos los factores van como influyendo y ayudando como una combinación de todo." Participante #2

Las participantes comparten la necesidad de que existen espacios para la práctica de habilidades sociales en el ambiente laboral. No obstante, resaltan que es un compartir que se limita al ámbito laboral, con la participación y organización de actividades sociales que no impliquen un involucramiento profundo a nivel personal o en el que no se comparten experiencias de tipo personal entre colegas. Valoran que la institución les brinde esos pequeños espacios, porque reconocen por una parte, que existen gran cantidad de responsabilidades que les limita a un mayor compartir y por otra, afirman que es una decisión personal aprovechar esos espacios para poner en práctica habilidades sociales.

"¿Qué nos da tiempo de hacer...? comentar lo del día (risa), porque solo hablamos de trabajo... igual salimos en algún momento o en el mismo horario de, desayuno... es lo mismo se comenta sobre trabajo, se hace... un pequeño grupo, dependiendo o sea como ya te dije, uno llega y lo analiza muy bien si tenés confianza con otras personas, no con todos, entonces con ese grupito uno llega y habla un poco más, con los otros no, es que no, pero se saluda, se habla nada más la parte técnica y punto, pero ya la parte personal no la hablo... Participante #1

En síntesis, esto se relaciona con lo destacado por las participantes, al caracterizarse como mujeres con dificultades para expresar sus sentimientos y pensamientos de forma abierta y hablar de sí mismas, con una tendencia a ser reservadas, calladas y optar en la mayoría de las ocasiones por el poco contacto de tipo social, lo que podría hacer pensar en la posible necesidad a no exponerse relaciones más profundas a nivel personal en el contexto

educativo propiamente y así no experimentar posibles dificultades, que evidencia igualmente cierta desconfianza en la población adulta y como trasfondo, en sí mismas. Lo que podría ser una característica de este sector profesional y de la condición femenina que la compone.

La tercera interrogante planteada fue:

¿Qué aportes puede brindar la Orientación para el desarrollo de habilidades sociales desde la condición de género en maestras de educación primaria?

En primera instancia, las participantes consideran que para poder desarrollar sus habilidades sociales, es necesaria una relación positiva con las demás personas para su puesta en práctica, además como requisitos para desarrollar todas esas fortalezas, es necesario conocerse a sí mismas, lo que concuerda con lo sus expresiones al destacar que poseen poca confianza en sí mismas y por lo tanto también, a dificultades para desarrollar las habilidades sociales, lo que desemboca en la necesidad de que estas mujeres docentes logren un mayor conocimiento de sus fortalezas personales y no sólo de sus debilidades, pero que igualmente sean capaces de manifestar ambas con mayor convicción. Aspecto que comparten Curran, Farrel y Grunberg (1984) quienes señalan que las habilidades sociales son aquellas necesarias para actuar en forma socialmente eficiente.

De acuerdo con la perspectiva que señalan las participantes, la Orientación desde el modelo de desarrollo humano, según Jaramillo (2011) tiene como principal propósito que las personas tomen conciencia en primera instancia del potencial que poseen y que además lo puedan aprovechar en las diversas áreas de vida; es decir favorecer en ellas, el conocimiento de sí mismas, de sus fortalezas personales, así como de sus habilidades sociales, sea para desarrollarlas, o favorecerlas.

Además, estas mujeres señalan que las habilidades sociales son un medio que les ha permitido relacionarse satisfactoriamente con las personas que las rodean, tanto en el contexto educativo como en otros contextos y que a su vez esas interrelaciones, les brindan oportunidades para implementar otras habilidades sociales y desarrollarlas aún más, sobre todo porque les proporciona mayor seguridad en sí mismas.

"Pienso que a tener un poco más de seguridad en mi vida, el hecho de tener que relacionarme con alguien, con otras personas, me ha hecho tener más seguridad de mí misma y poder llegar a eso, a relacionarme a su vez con otros." Participante #3

"... Entonces para mí el desarrollar habilidades sociales ha sido toda una odisea... porque no me sentí... yo empecé con una baja autoestima, donde yo no sentía que era

la persona adecuada para la gente... no reunía los requisitos para relacionarme con la gente..." Participante #4

En este sentido, se destaca que la labor orientadora de acuerdo con Rogers (2000), permite trabajar con las personas desde sus distintas realidades. Sobresale que es muy necesario ocuparse de la interacción social en las empresas o entornos laborales en general, pues esto se traduce tanto en beneficios desde el plano social y emocional para las personas, como para las mismas empresas, al contar con trabajadoras y trabajadores mejor adaptados a las demandas diarias, impactando además, en el rendimiento laboral.

A su vez Arón y Milicic (2004) destacan también esa influencia del medio para la puesta en práctica de las habilidades sociales, así como los beneficios individuales y sociales, derivados de su práctica.

De allí la importancia de elaborar programas y proyectos de Orientación sobre las distintas habilidades sociales, como las habilidades sociales para resolver problemas, que les permitan contar con alternativas para remediar de forma satisfactoria las dificultades tanto con la población que atienden, como con sus colegas, compañeras y compañeros en general y hasta consigo mismas, para de esta manera incentivar una mayor motivación hacia el propio trabajo.

Para reafirmar lo anterior, las participantes enfatizan la noción, de que las relaciones entre las personas son problemáticas y que las habilidades sociales son opciones también importantes para hacer frente a esas posibles dificultades. Destaca en esta expresión, que se deposita la responsabilidad por las dificultades personales, en otras personas

"Yo creo que en todas (risa) se me abren las puertas, porque yo no, porque eso me hace que yo no tenga problemas con las personas y yo creo que los mayores problemas de las personas son las demás personas (risa) verdad, si ellos mismos, verdad, por la forma en que piensan, pero eso me evita todos esos problemas..."

Participante #2

Al facilitar procesos de Orientación, se busca entender a las personas desde sus constructos, es decir su visión de mundo, según lo destaca Dietrich (1986). Es misión de la persona profesional en Orientación, comprender estas estructuras antes de emprender su labor, de entender cómo es el cristal mediante el que la persona se ve a sí misma y ve el mundo, cómo organiza la acción desde su propia óptica, observar cómo se percibe a sí

misma desde sus ojos y sus relaciones con el mundo. Si logra comprender estos constructos personales, se tendrán mayores posibilidades de captar integralmente el mundo de las personas orientadas y por ende, ofrecer mejores aportes.

Las habilidades sociales más importantes identificadas por ellas y que la Orientación les podría favorecer, giran en torno a no juzgar a las personas, sino comprenderlas, servirles y sentirse útiles mediante la labor que realizan, escuchar, ser cordiales, respetuosas y cariñosas. Estas, comparten con las señaladas por Mangulkar, Whitman y Posner (2001), Goldstein citado por Bisquerra (2001).

Esa comprensión, esa visión de lo que la persona puede estar pasando, no la juzgo, verdad, no la juzgo en su forma de ser porque yo sé que es por algo, eh... tolerancia también a mi no me cuesta [...] y la diplomacia para comunicarme..." Participante #3
"Llevarme bien con las demás personas, ser sincera, ser cordial..." Participante #4

De acuerdo con Bisquerra (2001) la principal habilidad social que debe ser estimulada en los grupos humanos, ha de ser la de escuchar, el comportamiento de saber escuchar supone: mirar a la persona que habla, pensar lo que se está diciendo y a veces, afirmar con la cabeza, habilidades que fueron identificadas en sí mismas por las participantes. Cabe destacar que la habilidad de escuchar ha sido señalada como femenina, en el sentido que socialmente se les ha atribuido a las mujeres la habilidad de centrarse en otras personas, antes que en sí mismas Lagarde (1992), Murillo (2006), Delgadillo (1996), Díez et al. (2002).

Aunque al comparar lo aportado por las participantes en relación con la inteligencia interpersonal desde la perspectiva de Gardner (2001), se percibe un acercamiento favorable en algunos aspectos, debido a que este autor indica la capacidad para entender las intenciones, las motivaciones y los deseos ajenos y en consecuencia, su capacidad para trabajar eficazmente con otras personas, lo que conlleva toda esa relación con el mundo externo, no así señalan las participantes, poseer el compartir socialmente con otras personas en un plano más personal.

"....Entonces lo que tengo yo es don de escucha, entonces a mí me llegan y me cuentan, yo casi no hablo de lo mío, no hablo, me cuesta mucho hablarlo." Participante #1

El autor anterior, define la inteligencia intrapersonal como la capacidad para comprenderse a sí misma, de tener un modelo útil y eficaz de una misma, que incluya sus

propios deseos, miedos y capacidades y de emplear esta información con eficacia en la regulación de la propia vida, concluyéndose con este aporte, que las mujeres participantes necesitan fortalecer este tipo de inteligencia en sus vidas.

Como se ha señalado, existen posiciones compartidas al referir que las habilidades sociales son depositadas en las mujeres, debido a que se hace una comparación de estas con características y cualidades señaladas como femeninas desde el patriarcado. Este aspecto se contrasta por un lado, con el señalamiento que hacen sobre la familia de origen, que ha sido también una influencia importante para el aprendizaje de las habilidades sociales, ya que se reconoce desde esta posición que también pueden ser aprendidas.

"La parte de familia, en la parte de familia como te decía, la relación ha sido muy bonita entre todos, entonces eso ha ayudado también, porque uno llega y comenta algo... bueno, podés hacer esto, podés hacer aquello, entonces siempre hay un diálogo, hay una comunicación constante y por mi mamá que me ha ayudado a desarrollar la parte intuitiva..." Participante #1

Desde la perspectiva de las participantes, para el aprendizaje de sus habilidades sociales, destaca la influencia de la figura materna, que ha sido sumamente importante, ya que les transmitió las claves para ese ejercicio positivo; no así, la relación paterna, que al parecer no les brindó mayores aportes para el aprendizaje de habilidades sociales. Este aspecto evidencia también, cómo las características otorgadas socialmente a la maternidad, son aparejadas con esa influencia para el aprendizaje de las habilidades sociales, es decir, se percibe desde ellas que existe una especialización en la madre y por ello es la principal transmisora.

"Sí en mi casa no todos son iguales, mi mamá es un poco más abierta, mi papá prácticamente no... entonces son cosas con las que también uno tiene que ir jugando, aprender que no todas las personas son iguales y que también no todas me van a abrir las puertas de la misma forma... como parte de la misma interrelación... Por más familia que sea, no es lo mismo... o no llega con la misma confianza por ejemplo donde la mamá que a donde el papá." Participante #3

Por lo tanto, se enmarcan las diferencias en la educación que reciben mujeres y hombres, también en la adquisición de las habilidades sociales. Características que concuerdan con los aportes de Lagarde (1992), Fainholc (1994), Nach (2004) y Herranz

(2006), al afirmar que las mujeres son las encargadas de transmitir el bloque cultural que aprenden las criaturas de la siguiente generación, se aprende quién es, lo que constituye uno de los saberes más importantes para los cuales las mujeres han sido especializadas y que luego se transmite en el hecho reproductivo de la maternidad. La niña no recibe la misma educación que el varón, se estimulan la agresividad del niño, que asuma retos y la dulzura y pasividad de la niña, este aprendizaje de asumirse por medio del otro, en especial la niña repitiendo lo que hace su mamá aunque modernizado (que lo copió y que la abuelo se lo impuso) es incorporar una de las principales características de la femineidad: ser secundaria y aprender a servir y a repetir, no a crear, es decir, si se quiere ser y parecer femenina debe ser pasiva y asumirse como objeto y no como sujeto.

Sobresalen otros agentes transmisores y la misma familia, que les refuerzan la práctica de ciertas habilidades sociales señaladas como femeninas, que les brindan espacios importantes a estas mujeres para que las ponga en práctica, tales como grupos religiosos, grupos de bien social y el grupo de amistades. Se destaca la necesidad de servir a las demás personas.

"Bueno, a mí lo que me pasa es que tengo como un sentido así como, como, social, yo nací con eso, a mí me gusta estar ayudando a gente o cosas así, verdad, entonces ¡día! de hecho estoy metida en catequesis... en mi casa bueno, digamos, a familiares o a hermanos, o así... siempre ellos se acercan a mí y me cuentan las cosas porque saben que yo comprendo y que yo no voy a juzgar, también siempre estoy muy metida en el voluntariado [...] Participante #2

De acuerdo con la percepción de sí mismas que poseen estas mujeres, de sus habilidades sociales desde la condición genérica, la Orientación cumple un papel preponderante al trabajar con las personas en la clarificación del sentido de vida, mediante la Orientación con perspectiva de género, de forma que no se continúe omitiendo a las mujeres, tal y como lo señala Cordero (2014) al abogar a un cambio de enfoque, para comprender las relaciones entre hombres y mujeres y cómo se estructuran las prácticas cotidianas en el marco de relaciones de poder y dominación. Agrega que existen planteamientos recientes sobre la importancia de mostrar las diferencias y también visualizar las formas alternativas de ser desde las diversidades sexuales, para romper con las categorías rígidas, que dividen. De esta forma, la Orientación contribuye a validar a las

mujeres, sus saberes y habilidades, entre ellas la intuición, pero también; ofrecer nuevas alternativas de masculinidades.

La Orientación debe hacer visible el currículum oculto en relación con el género, al facilitar y clarificar en la población docente las diferencias en la socialización que pueden estar contribuyendo a acentuar las desigualdades entre hombres y mujeres, tal y como se ha hecho evidente mediante las vivencias, sentimientos y pensamientos de las participantes de la investigación. Es necesario que la Orientación en el contexto escolar, visibilice cómo las propias estrategias pedagógicas pueden influir de manera no intencional al generar estas diferencias, a partir de la conciencia sobre cómo hemos sido socializadas y socializados.

En este sentido Arón y Milicic (2004) concuerdan que como producto de las diferencias de socialización distintas investigaciones han encontrado diferencias de comportamiento entre hombres y mujeres en el contexto escolar en relación con las habilidades sociales. Por lo tanto, visualizar esas diferencias ayuda al sistema escolar a minimizarlas, eliminando tanto las estrategias que promueven los estereotipos femeninos y masculinos, como a revisar los constructos personales, de forma que las prácticas educativas sean críticas y transformadoras, empezando por la propia persona profesional en Orientación.

Desde las necesidades señaladas por las maestras que la Orientación puede atender, tales como el conocimiento de sí mismas, de sus fortalezas, ser escuchadas, la seguridad personal, espacios para relacionarse con las personas, desarrollo y fortalecimiento de las habilidades sociales en general, la inteligencia emocional, no ser juzgadas y por supuesto, lo que se destaca en el análisis al abordarlo con perspectiva de género; sobresale que en la labor del profesional en Orientación, se ha de retomar el aporte de Molina (2004) al involucrar a los distintos agentes de la comunidad educativa, de forma que el trabajo sea coordinado, que se respeten los aportes que cada parte brinda, lo que también concuerda con el validar a las mujeres docentes y dignificarlas en su labor profesional.

"Que las docentes nos podamos sentir escuchadas, queridas, apoyadas, que no nos sintamos tan solas, que a todo el mundo le pasa siempre algo, o sea no siempre va a ser color de rosa, no siempre va a ser color de hormiga, verdad, siempre hay que buscar un punto medio, para que no sé... no caer en depresión. Participante #1

Es necesaria la escucha respetuosa de la persona profesional en Orientación, que rescate y les haga saber sus fortalezas, mediante la labor diaria que realizan y no solo los errores cometidos, lo cual dirige de nuevo a la necesidad de no ser juzgadas. Se reconoce la

importancia de hacer conciencia en la poca valoración que existe de la profesión docente, la que es muy feminizada y que desde el patriarcado, se ejerce una influencia directa de desvalorización histórica hacia lo femenino, que desencadena de forma natural en una baja autoestima para muchas de las mujeres producto de la desigualdad.

Tanto Herranz (2006) como Orbach y Eichenbaum (1989), concuerdan que para trabajar con mujeres se ha de realizar un trabajo sensible, empezando por el lenguaje. El lenguaje que juzga, valora, analiza, explica, pero desprecia las emociones, no puede educar para construir seres autónomos. La Orientación ha de favorecer la educación emocional y la revalorización de la vida afectiva en la escuela, desde las primeras etapas, para favorecer un verdadero crecimiento integral. De acuerdo con Herranz (2006), este es el verdadero sentido de la coeducación que ha llevado a distintos profesionales hacia un cambio pedagógico en las escuelas, centrado en la educación emocional y afectivosexual. La presencia de varones, cuidadores y amorosos, desde etapas tempranas, contribuiría a que niñas y niños, no perciban la tarea del cuidado de otros, exclusivo del ámbito femenino y favorecería la formación de una nueva identidad masculina en los niños.

Como se ha descrito, los aportes que la labor orientadora puede ofrecer sobre la temática en estudio, son múltiples y enfatizan en la necesidad de facilitar en las participantes, la capacidad de configurar sus propias vidas y su entorno, una evolución en la concientización de las mujeres sobre sí mismas y en su eficacia en las interacciones sociales. La Orientación ha de promover esta y otras transformaciones en la sociedad costarricense como lo ha venido haciendo desde hace cincuenta años, mediante el trabajo de muchas generaciones de profesionales del pasado y del presente, con la esperanza en el trabajo de las futuras generaciones para construir una mejor sociedad, con igualdad de oportunidades para todas y todos.

5. Conclusiones

Se presenta a continuación algunas de las principales conclusiones a partir de las interrogantes planteadas, que permitieron guiar el estudio:

- Las maestras participantes se caracterizan a sí mismas desde la condición genérica, con la identificación de imágenes estereotipadas de cualidades como servir, dar, proteger, ser cariñosas, en la que la función materna es sumamente importante y se liga a la labor docente como una función esencial a desempeñar por las mujeres, sean profesionales o no. Se resalta desde las percepciones de estas mujeres, un predominio

del pensamiento hegemónico sobre lo que significa el ser mujer y el ser hombre, sin conciencia clara de que se transmite a la población infantil este imaginario social.

- Se identifican de acuerdo con sus percepciones, vacíos emocionales y la no realización como mujeres, si bien señalan otros logros personales, no son reconocidos por ellas mismas, ni por su entorno, sienten poca confianza en sí mismas y en sus propias fortalezas. Pese, a que expresan la necesidad de darse espacios para sí mismas, se manifiestan contradicciones, al considerar que es preponderante estar al servicio de otros.
- Se percibe cierta ambivalencia en primera instancia para reconocer la influencia del contexto educativo en el desarrollo de habilidades sociales, haciendo ver que estas son innatas y que es natural que las posean, debido al hecho tanto de ser mujeres y como docentes, además de la caracterización que hacen de sí mismas con cualidades femeninas innatas que las inclinan hacia lo social por un lado, pero por otro lado a una falta de contacto social, lo que evidencia cierta confusión.
- Pero por otra parte, reconocen que el contexto educativo definitivamente influye en el desarrollo de habilidades sociales, debido a que les abre oportunidades en distintos ámbitos. Consideran que lo que más les ha contribuido para desarrollar el área social, ha sido el enfrentarse con la población adulta, tanto con sus colegas docentes, como con madres y padres de familia, este último ha sido el contacto más difícil, porque les ha exigido desarrollar una serie de habilidades sociales en ocasiones distintas a las que de forma regular ponen en práctica con la población infantil u otras personas.
- Las participantes señalan que existen múltiples factores que les permiten el desarrollo de habilidades sociales. No se visualizan como protagonistas para ese desarrollo, ni tampoco a la formación universitaria recibida, sino que señalan como responsables a la combinación de factores familiares y sociales, dejando de lado la participación personal. Concepción que evidencia poca seguridad en sí mismas, lo que podría ser una característica de este sector profesional y de la condición femenina que la compone.
- Para ellas es importante que existan espacios para la práctica de las habilidades sociales en el ambiente laboral, pero resaltan que es un compartir que se limita al trabajo, con actividades que no les implique involucrarse profundamente a nivel personal. Valoran que la institución les brinde esos espacios, porque reconocen que existen gran cantidad de responsabilidades que les limita a un mayor compartir, aún

así, comprenden que es una decisión personal aprovechar esos momentos para poner en práctica sus habilidades sociales.

- Las habilidades sociales más importantes identificadas por ellas, giran en torno a ser juzgadas ni a juzgar a otras personas, comprensión, servicio, sentirse útiles mediante la labor que realizan, escuchar, ser cordiales, respetuosas y cariñosas.
- La Orientación puede aportar al atender las necesidades señaladas por las participantes, que se relacionan con el conocimiento de sí mismas, de sus fortalezas, el ser escuchadas, la seguridad personal, espacios para relacionarse con las personas, desarrollo y fortalecimiento de las habilidades sociales en general, las inteligencias intrapersonal y la interpersonal y a no ser juzgadas; desde un trabajo respetuoso y libre de culpas, que permitan un mejor desarrollo social.
- Es necesario que la Orientación aborde sus prácticas con perspectiva de género, para hacer visible el currículum oculto en relación con el género, desde las primeras etapas del desarrollo, así como con las familias y otros medios transmisores de la ideología patriarcal imperante. La Orientación debe trabajar en coordinación con los diferentes agentes educativos, lo que también concuerda con el validar a las mujeres docentes y dignificarlas en su labor profesional. Desde esta visión, la labor orientadora ha de visibilizar cómo las propias estrategias pedagógicas pueden influir de manera no intencional en generar estas diferencias, a partir de la conciencia sobre cómo hemos sido socializadas y socializados, se revalore el mundo emocional, principal objetivo de la coeducación, para que de esta manera se contribuya en la transformación de los cambios sociales, que es una tarea definitivamente compartida.

6. Referencias

- Arón Svigilsky, Ana María y Milicic, Neva. (2004). *Clima social escolar y desarrollo personal. Un programa de mejoramiento*. Santiago: Editorial Andrés Bello.
- Barbour, Rosaline. (2013). *Los grupos de discusión en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Bisquerra Alzina, Rafael. (2001). *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*. Barcelona, España: CISSPRAXIS.
- Buendía Eisman, Leonor, Colás Bravo, Ma. Pilar y Hernández Piña, Fuensanta. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. España: McGraw-Hill.

- Cordero Cordero, Teresita. (2014). *Mujeres transformando mandatos sociales. Universidad de Costa Rica (1940-1959)*. San José, Costa Rica: INIE.
- Cuevas Córdova, Susana. (1992). *La mujer adolescente, adulta, anciana y su salud*. México: Programa Mujer, Salud y Desarrollo, O.P.S.
- Curran, James; Farrel, Anne y Grunbger, Amy. (1984). *Social Skills Training: a critique and Reapproachment*. Londres, Inglaterra: Editorial Radical Approaches to social Skills Training.
- Delgadillo Solano, Ligia María. (1996). *La mujer en la universidad: caso centroamericano*. San José, Costa Rica: Guayacán.
- Dietrich, Georg. (1986). *Psicología general del counseling. Teoría y práctica*. Barcelona: Herder.
- Diez Gutiérrez, Javier Enrique, Valle Flórez, Rosa Eva, Terrón Bañuelos, Eloína y Centeno Suárez, Begoña. (2002). El liderazgo femenino y su ejercicio en las organizaciones educativas. No.30/13. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/483Diez.pdf>
- Fainholc L., Beatriz. (1994). *Las mujeres en la educación y la cultura*. Buenos Aires, Argentina: Librería del Colegio.
- Gardner, Howard. (2001). *La inteligencia reformulada*. Barcelona. Paidós.
- Grela, Cristina y López Gómez, Alejandra. (2001). *Mujeres, salud mental y género*. Uruguay: Intendencia Municipal de Montevideo, Comisión de la Mujer.
- Herranz Gómez, Yolanda. (2006). *Igualdad bajo sospecha. El poder transformador de la educación*. Madrid, España: Narcea Ediciones.
- Jaramillo Loya, Horacio. (2011). *El despertar del mago*. México: Editorial Diana.
- Lagarde y de los Ríos, Marcela. (1992). *Identidad de género*. Managua, Nicaragua: Centro Juvenil Olof Palme.
- Mangrulkar, Leena, Whitman Vince, Cheryl y Posner, Marc. (2001). *Enfoque de Habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes*. Washington, Estados Unidos: Ediciones de la Organización Panamericana de la Salud.
- Molina Contreras, Denyz Luz. (2004). Concepto de Orientación Educativa: diversidad y aproximación. *Revista Iberoamericana de Educación*, (33/6). Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/736Molina108.PDF>
- Murillo de la Vega, Soledad. (2006). *El mito de la vida privada. De la entrega al tiempo propio* (2 ed.). España: Siglo Veintiuno Editores.
- Nash, Mary. (2004). *Mujeres en el mundo. Historia, retos y movimientos*. Madrid: Alianza Editorial.

- Orbach, Susie y Eichenbaum, Luise. (1989). *Agridulce*. México: Grijalbo.
- Pszemiarower, Nora Pochtar y Pszemiarower, Santiago Norberto. (1992). Calidad de vida y desarrollo en la vejez. *Revista Geriátrica*, 1(8), 33-37.
- Rodríguez Gómez, Gregorio, Flores Gil, Javier y García Jiménez, Eduardo. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga, España: Aljibe.
- Rogers Ramson, Carls. (2000). *El proceso de convertirse en personal: mi técnica terapéutica*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Taylor, Steve J. y Bogdan, Robert. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. España: Ediciones Paidós Ibérica.
- Valles Martínez, Miguel. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.