



Universidad Virtual

Escuela de Graduados en Educación

**Validación de la teoría de Chickering en alumnos del Tecnológico de
Monterrey Campus Saltillo**

Tesis que para obtener el grado de:

**Maestra en Administración de Instituciones Educativas con Acentuación
en Asuntos Estudiantiles**

Presenta:

Hilmara Yuridia Jiménez Martínez

Asesor tutor:

Mtro. Eric José Gamboa Ruiz

Asesor titular:

Dr. Jesús Enrique Ramos Reséndiz

Saltillo, Coahuila, México

Mayo, 2011

Dedicatoria

A mi madre, por su incansable fortaleza y su infinito amor.

A Laura por ser mi conciencia a cada paso que doy.

A Alexis por su sonrisa que ilumina cualquier lugar por oscuro que sea.

A José por su amor y su compañía cuando más lo necesito.

A mi padre, por sus ganas insaciables de darle a este mundo mejores personas a través de sus 3 princesas. Tú has sido y seguirás siendo mi pólvora, sin ti a mi lado nada es posible.

Agradecimiento

A mi profesor Eric, quien con mucha vocación, liderazgo y compartiendo sus conocimientos fue un mentor para mí a lo largo de este camino. Siempre le estaré agradecida, mi respeto y admiración para usted.

Resumen

La presente investigación se centra en el modelo de los siete vectores de desarrollo de Chickering y su validación con ayuda de la teoría de los tipos de personalidad de Myers-Briggs, con lo cual se pretende apoyar el desarrollo integral de los estudiantes del Tecnológico de Monterrey Campus Saltillo. El estudio fue realizado mediante el análisis de los perfiles de personalidad de los estudiantes del Tecnológico de Monterrey Campus Saltillo a través de una prueba desarrollada a partir de la teoría de Myers y Briggs. Los principales hallazgos de este estudio fueron las similitudes encontradas en los perfiles del grupo muestra y los vectores de desarrollo de Chickering. Dentro de los resultados se pueden encontrar intersecciones entre los comportamientos que presentan los estudiantes y las fases o características que Arthur Chickering define en su teoría. Mediante la teoría de apoyo fue posible definir las características y comportamientos de la muestra bajo estudio, para después compararla contra el modelo de los siete vectores y de esta manera fue posible encontrar que los comportamientos, estadios y fases por las cuales un estudiante promedio en Estados Unidos atraviesa, también son aplicables al perfil de los estudiantes del Tecnológico de Monterrey. La relevancia de este estudio incide sobre la posibilidad de enriquecer las prácticas educativas en la institución para poder acercarse aún más al cumplimiento de la misión de la institución y de la educación en general en nuestro país.

Índice de contenido

Dedicatoria	ii
Agradecimiento.....	iii
Resumen.....	iv
Índice de Tablas	ix
Índice de Figuras.....	x
Introducción.....	xi
Capítulo 1.	1
Planteamiento del Problema.....	1
1.1 Antecedentes.....	1
1.2 Definición de la problemática de investigación	5
1.2.1 Planteamiento del problema.....	5
1.2.2 Preguntas de investigación.....	7
1.3 Objetivos	7
1.3.1 Objetivo general	7
1.3.2 Objetivos específicos.....	7
1.4 Justificación de la importancia de la investigación	8
1.5 Limitaciones del estudio	9
1.5.1 Viabilidad del estudio	9

1.5.2 Valoración de las deficiencias en el conocimiento del problema	10
.....	10
Capítulo 2.	12
Marco Teórico	12
2.1 Las teorías psicosociales	12
2.2 Las teorías de desarrollo del estudiante	17
2.2.1 El origen de los estudios acerca del desarrollo del estudiante.	20
2.2.2 Otras teorías psicosociales del desarrollo.	21
2.2.3 Intersecciones entre los diversos enfoques	25
2.3 Los siete vectores del desarrollo de Arthur Chickering	27
2.3.1 Vector 1. Desarrollando competencia.....	31
2.2.3 Vector 3. Moviéndose de la autonomía a la interdependencia	34
2.2.4 Vector 4. Desarrollando relaciones interpersonales maduras ..	34
2.2.5 Vector 5. Estableciendo identidad.....	35
2.2.6 Vector 6. Desarrollando propósito	36
2.2.7 Vector 7. Desarrollando integridad	37
2.4 Aplicación de la teoría de Chickering en la educación superior y estudios complementarios.....	39
Capítulo 3.	44
Metodología	44

3.1 Descripción general del método o enfoque metodológico.....	44
3.2 Justificación de la elección del enfoque.....	47
3.3 Participantes	48
3.4 Instrumentos.....	49
3.5 Procedimiento para la recolección de datos.....	52
3.6. Estrategia de análisis de datos.....	53
Capítulo 4.....	55
Análisis de Resultados.....	55
4.1 Resultados obtenidos a través de la prueba de personalidad.....	56
4.2 Análisis de los resultados obtenidos para el total de la muestra.....	58
4.2.1 Resultados del vector 1.....	59
4.2.2 Resultados del vector 2.....	62
4.2.3 Resultados del Vector 3.....	63
4.2.4 Resultados del Vector 4.....	65
4.2.5 Resultados del Vector 5.....	67
4.2.6 Resultados del Vector 6.....	68
4.2.7 Resultados del Vector 7.....	70
4.3 Características de la población de acuerdo al género.....	73
Capítulo 5.....	76
Discusión.....	76

5.1 Validez interna y externa	76
5.2 Alcances y limitaciones	77
5.3 Sugerencias para estudios futuros.....	78
5.4 Conclusión.....	80
Referencias	87
Anexo 1.	90
Test de personalidad	90
Anexo 2.	95
Curriculum Vitae	95

Índice de Tablas

Tabla 1. <i>Etapas de la teoría psicosocial de Erikson</i>	17
Tabla 2. <i>Los siete vectores de la teoría de Chickering</i>	28
Tabla 3. <i>Tamaños de muestra comunes en estudios cualitativos</i>	49
Tabla 4. <i>Tabla para presentación de resultados</i>	51
Tabla 5. <i>16 tipos de personalidad de la teoría de Myers y Briggs</i>	52
Tabla 6. <i>Descripción de la muestra por año cursado</i>	56
Tabla 7. <i>Tabla de tipos de personalidad, estudiantes del Tecnológico de Monterrey</i>	57
Tabla 8. <i>Distribución de frecuencia según tipo de personalidad</i>	58
Tabla 9. <i>Porcentajes por preferencia de la personalidad</i>	70
Tabla 10. <i>Tabla de tipos de personalidad, estudiantes hombres</i>	73
Tabla 11. <i>Tabla de tipos de personalidad, estudiantes mujeres</i>	74

Índice de Figuras

<i>Figura 1.</i> Modelo Educativo del Tec de Monterrey.	4
<i>Figura 2.</i> Áreas que componen la Dirección de Asuntos Estudiantiles del Tec de Monterrey.	6
<i>Figura 3.</i> Mapa conceptual de algunas teorías de desarrollo del ciclo vital.	13
<i>Figura 4.</i> Mapa conceptual de las teorías del psicoanálisis.	14
<i>Figura 5.</i> Mapa conceptual de las teorías cognitivas.	15
<i>Figura 6.</i> Matriz de conceptos alrededor de la identidad de Marcia.	22
<i>Figura 7.</i> Relación entre los vectores de la teoría de Chickering.	39
<i>Figura 8.</i> La dimensión subjetiva-objetiva	45
<i>Figura 9.</i> Gráfico de resultados de la prueba de personalidad.	52
<i>Figura 10.</i> Gráfico de frecuencias por grupo de preferencia PJ.	60
<i>Figura 11.</i> Gráfico de frecuencias por grupo de preferencia NS.	61
<i>Figura 12.</i> Gráfico de frecuencias por grupo de preferencia EI.	61
<i>Figura 13.</i> Gráfico de frecuencias por grupo de preferencia FT.	61
<i>Figura 14.</i> Gráfico de tipos de personalidad, estudiantes del Tecnológico de Monterrey	71
<i>Figura 15.</i> Gráfico de resultados de perfiles de personalidad.	82

Introducción

La educación en nuestro país es uno de los retos más grandes que afronta la sociedad, es el medio para edificar una sociedad más incluyente y equitativa, en el que los jóvenes puedan alcanzar oportunidades de desarrollo, el medio por el cual un país alcanza bienestar. En México, uno de los objetivos es ofrecer una educación integral que permita equilibrar la formación de valores ciudadanos, el desarrollo de competencias y la adquisición de conocimientos (SEP, 2007). Una de las instituciones educativas que ha desarrollado un modelo educativo que cumple con este objetivo es el Tecnológico de Monterrey, mediante el cual se prepara a los estudiantes mediante la formación del desarrollo de su potencial humano, promueve la formación humanística y ciudadana, el desarrollo del compromiso social, al mismo tiempo que ofrece una gama de experiencias de internacionalización y actividades cocurriculares (ITESM, 2011).

El Tec de Monterrey cuenta con una División de Asuntos Estudiantiles, en la cual se pretende colaborar en la formación integral y el desarrollo armónico de los estudiantes del a través la adquisición y la aplicación de competencias para el desempeño profesional y la vida personal (ITESM, 2011), sin embargo los profesionales del área no tienen una herramienta adecuada a nuestro país que les permita saber cómo lidiar con los estudiantes bajo nuestro propio contexto. Recordemos que las prácticas estudiadas en el área de Asuntos Estudiantiles en México son modelos o teorías desarrolladas principalmente en Estados Unidos y por consiguiente diseñadas para comprender los comportamientos y fases de desarrollo de un estudiantes que vive en un contexto socioeconómico y cultural que dista ampliamente del nuestro.

El presente estudio toma el modelo de los siete vectores de desarrollo de Chickering y lo valida a través de la teoría de los tipos de personalidad de Myers-Briggs, con lo cual se pretende encontrar una herramienta más que apoye el cumplimiento de la misión de desarrollar de manera integral a los estudiantes del Tecnológico de Monterrey Campus Saltillo.

Durante el primer capítulo se exponen los antecedentes que preceden a esta investigación, se resaltan los antecedentes y las prácticas actuales alrededor de Asuntos Estudiantiles en general y en nuestro país. Posteriormente se describe la Institución bajo análisis, desde su modelo educativo hasta la importancia de la tarea diaria en la formación de los estudiantes y cómo Asuntos Estudiantiles afecta de manera dramática este desarrollo.

En el segundo capítulo se hace un recorrido a través de las teorías elaboradas alrededor del desarrollo de los estudiantes. En primera instancia se expone una revisión histórica entre las diferentes corrientes y tipos de teorías psicológicas y cognitivas. Posteriormente se explican los siete vectores, o estadios como inicialmente se les llamó, que componen hoy la teoría de desarrollo elaborada por Chickering y revisada con la ayuda de Linda Reisser.

En el capítulo tres se muestra la definición y justificación de la selección de la metodología utilizada para llevar a cabo la investigación, de acuerdo a la necesidad para responder las preguntas de investigación planteadas en un inicio, la cual para efectos de este trabajo es la metodología cualitativa, se describe cómo se llevó a cabo la elección de los participantes, así como el procedimiento para la recolección de los datos y la estrategia de análisis.

Posteriormente, para el capítulo siguiente se presentan los resultados arrojados por los *tests* aplicados a los estudiantes elaborados a partir de la teoría de Myers-Briggs que forman parte de esta investigación, se describe el procedimiento seguido para la recolección de la información y de igual forma se muestran gráficamente las características de la población de acuerdo a su género y el año cursado. Se hace un comparativo de cada uno de los perfiles encontrados en la población bajo estudio y se explican las intersecciones que se van presentando sobre los comportamientos y la personalidad de cada perfil contra los comportamientos y fases por los que un estudiante atraviesa, de acuerdo a la teoría de los siete vectores.

Finalmente, en el quinto y último capítulo, se exponen los resultados más relevantes, como las diferencias específicas en la personalidad de los individuos bajo estudio, y por último se presentan los hallazgos más importantes encontrados, esto es, las intersecciones antes mencionadas, que se presentan en cada uno de los vectores. Así mismo se presentan los cuestionamientos que surgen a partir de estos hallazgos, como la inclusión de otros factores que hoy en día se han vuelto relevantes en el desarrollo de los estudiantes, y de los cuales la teoría hace caso omiso. De igual manera se hacen propuestas para futuras investigaciones.

Capítulo 1.

Planteamiento del Problema

En el presente capítulo se describe el surgimiento de la práctica de Asuntos Estudiantiles como una herramienta capaz de enriquecer y apoyar al estudiante a lo largo de su desarrollo a la etapa adulta. Se explican las tendencias actuales y como la globalización y la práctica en el mundo de algunas teorías desarrolladas bajo cierto contexto, no necesariamente se ajusta a otro contexto. Se plantea el problema a estudiar y se definen los objetivos del mismo.

1.1 Antecedentes

Podemos decir que el desarrollo del estudiante es un proceso de desarrollo humano a través del cual se explica el crecimiento y desarrollo de los estudiantes universitarios de cualquier edad. En la actualidad algunas instituciones educativas en México han comenzado a incluir en sus programas académicos modelos educativos que incluyen estrategias para el desarrollo holístico de sus estudiantes. Sin embargo los esfuerzos encaminados al logro de este objetivo no son aún del todo exitosos. La teoría alrededor del desarrollo del estudiante debe mantenerse en constante redefinición.

La tendencia de la Academia en visualizar a los estudiantes como un posible cúmulo de conocimiento es el aspecto más relevante que ha llevado a la inclusión de las teorías de desarrollo del estudiante a los modelos educativos actuales, hecho que a la fecha continúa haciéndose presente en la dinámica diaria de las universidades en nuestro país.

Sin embargo, la tarea de Asuntos Estudiantiles también se ha centrado en el desarrollo personal del individuo deslindándose de la primordial responsabilidad

educativa en las instituciones de educación superior, y cuando se habla dentro de Asuntos Estudiantiles del “desarrollo humano como el núcleo comúnmente sostenido en la profesión” (ACPA, 1983, p. 179) se está implícitamente dejando de lado las bases teóricas de la tarea educativa.

Así mismo, a través del tiempo se ha ido construyendo en Estados Unidos y posteriormente adoptado en nuestro país, un marco teórico en Asuntos Estudiantiles, para formar profesionales, basándose en teorías de desarrollo psicológicas como base teórica de la disciplina, acuñando términos y creado diferentes roles para los profesionales de Asuntos Estudiantiles, sin embargo toda esta tarea no ha surtido el efecto esperado ni ganado el respeto requerido por parte de la Academia. Esto trae como consecuencia que no importa que tan expertos nos volvamos en la materia puesto que no existe la demanda necesaria por parte de la institución –academia y estudiantes-.

De igual forma, es importante mencionar que si bien existe una base genérica respecto al desarrollo de todo estudiante, no todas las teorías establecidas en torno al desarrollo del mismo se ajustan a todas las instituciones de nivel superior en Estados Unidos, y por ende, a las instituciones en nuestro país, debido a obvias diferencias culturales, de desarrollo, económicas, entre otras, además de los diferentes estímulos que un estudiante puede encontrar en su institución y que tienen un efecto distinto del que pudiera ocasionar en él estudiar en otro lugar.

Una de las universidades que ha desarrollado un modelo educativo centrado en el estudiante y orientado a la formación de profesionales con capacidad de liderazgo e innovación, con capacidad para aplicar los conocimientos científicos a problemas concretos de la vida, con criterio para tomar decisiones y para llevar a cabo acciones

racionales, es el Tecnológico de Monterrey (ITESM, 2006), buscando que los egresados tengan cultura de calidad y de trabajo, hábitos y actitudes éticas.

El Tecnológico de Monterrey es una institución de carácter privado, sin fines de lucro, independiente y ajena a partidarios políticos y religiosos, un sistema universitario multicampus, 35 actualmente, con recintos académicos en las diferentes regiones del país. Su labor y la de todos sus campus es apoyada por asociaciones civiles, integradas por un grupo de líderes de todo el país, quienes se encargan de promover a la institución y de mantenerla como líder en su ramo a través del establecimiento de metas orientadas a convertirse en motor de desarrollo de las comunidades y el país.

Dentro de las estrategias que promueve este modelo educativo se encuentra el desarrollo de cualidades personales y la formación integral de la personalidad. El Tecnológico de Monterrey (ITESM, 2006) en su misión destaca de forma significativa atender y promoverá aprendizajes que coadyuven a la formación integral de la personalidad del estudiante, además de aquellos aprendizajes propios de su formación académica.

De acuerdo a lo expuesto previamente, el Tecnológico de Monterrey (2011) propone un modelo que pretende esa simbiosis entre la formación académica y la formación del individuo:

El modelo educativo del Tecnológico de Monterrey es el conjunto de elementos estructurados a través de los cuales cumple sus metas de formación de los estudiantes. En él se integran los propósitos de la misión institucional y los valores que promueve, las prácticas pedagógicas que lo hacen operativo, así como los mecanismos y recursos en que se apoya.

Las características de este modelo centrado en el alumno son: el aprendizaje activo, la autogestión del aprendizaje y la formación integral, las cuales se enriquecen a partir de

una serie de recursos y medios, como los programas académicos, los recursos e infraestructura tecnológica y su sistema de Bibliotecas.

La figura 1 ejemplifica el modelo educativo del Tec de Monterrey y sus componentes.

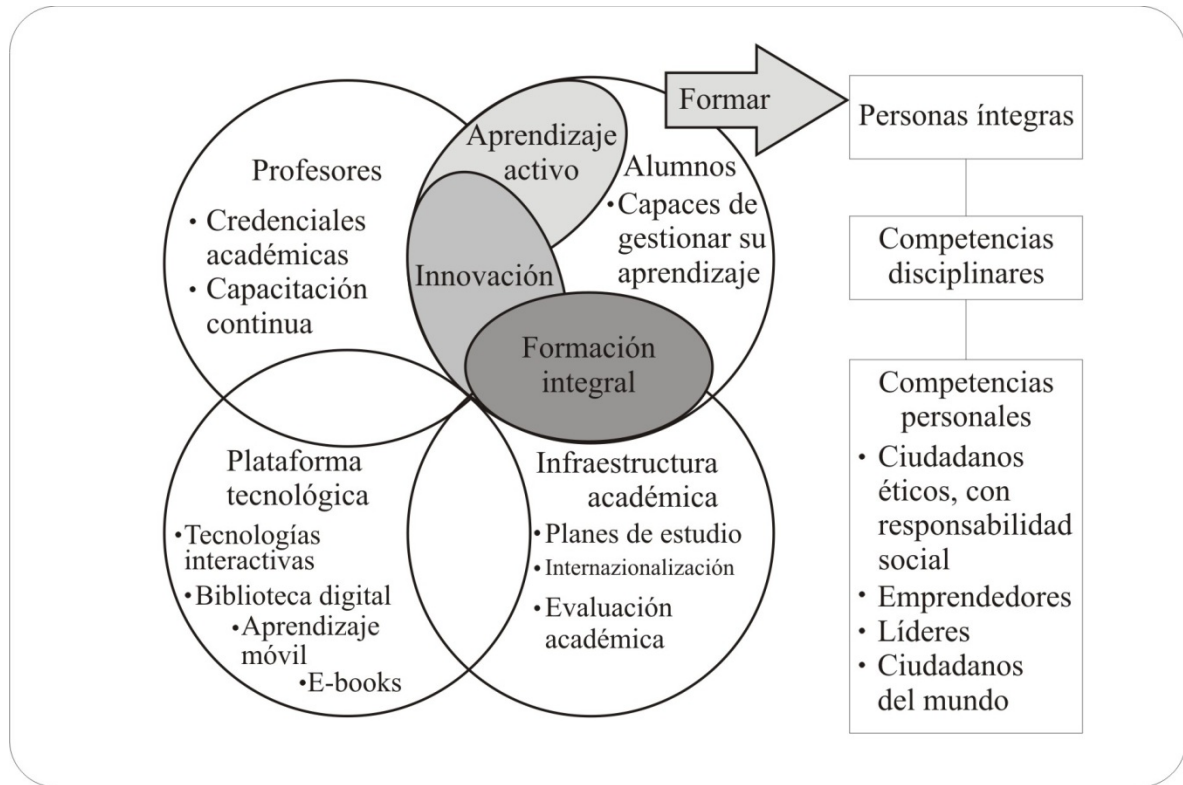


Figura 1. Modelo Educativo del Tec de Monterrey.

El departamento de Asuntos Estudiantiles, a pesar de los grandes avances realizados en los últimos años, no ha consolidado involucrar a sus profesionales en la plena participación dentro de la vida intelectual y académica del Campus de tal forma que poco a poco se vaya logrando tal fusión entre la Academia, Asuntos Estudiantiles y por ende, la alineación completa con la misión institucional. En cualquier caso, es de vital importancia mostrar de qué manera las teorías de desarrollo del estudiante pueden amalgamarse con las condiciones y características de los estudiantes de nuestro país, para

lograr las estrategias adaptadas al contexto en el que se desenvuelven y, como consecuencia, el desarrollo holístico de los estudiantes del Tecnológico de Monterrey.

1.2 Definición de la problemática de investigación

1.2.1 Planteamiento del problema

Es importante analizar las teorías de desarrollo para promover con fundamento el desarrollo de los estudiantes, sin embargo, en México ellos poseen características que distan de las que presentan los estudiantes en Estados Unidos, país desarrollador de la mayoría de las teorías.

Cualquier idea nueva, concepto o práctica que sea adopta en el campo de Asuntos Estudiantiles debe pasar la prueba de la práctica diaria. Es claro ver que en los últimos años, el concepto de desarrollo del estudiante ha contribuido de manera significativa en la tarea realizada por Asuntos Estudiantiles en las universidades. Artículos como los presentados por el *Journal of College Student Development* en mayo de 1992, donde se muestra el efecto de las actividades cocurriculares en el desarrollo de los estudiantes lo demuestran.

Durante los últimos años, la mayoría de las instituciones de nivel superior han hecho énfasis en la formación integral de sus alumnos, entre ellas el Tec de Monterrey quien ha impulsado a través de la División de Asuntos Estudiantiles el “enriquecimiento de la formación integral de sus estudiantes promoviendo y desarrollando en ellos competencias” (ITESM, 2010) a través de la práctica de actividades formativas.

La Dirección de Asuntos Estudiantiles del Tec de Monterrey se divide en siete áreas, ilustradas en la figura 2, que ofrecen servicios y actividades a la comunidad, algunas de las cuales se hacen extensivas a la comunidad en general. Para lograr esto, las

áreas de Asuntos Estudiantiles del Tec de Monterrey organizan y ponen a disposición de los estudiantes programas y actividades que fomentan y desarrollan: el sentimiento de pertenencia y orgullo por su alma máter, el aprecio y la práctica de valores culturales, sociales y artísticos, el liderazgo, el compromiso social con el desarrollo de sus comunidades, el gusto por la práctica del deporte, el aprecio y el cuidado de la salud física y mental, el respeto a las personas y la tolerancia a la diversidad y el vínculo con sus familias.

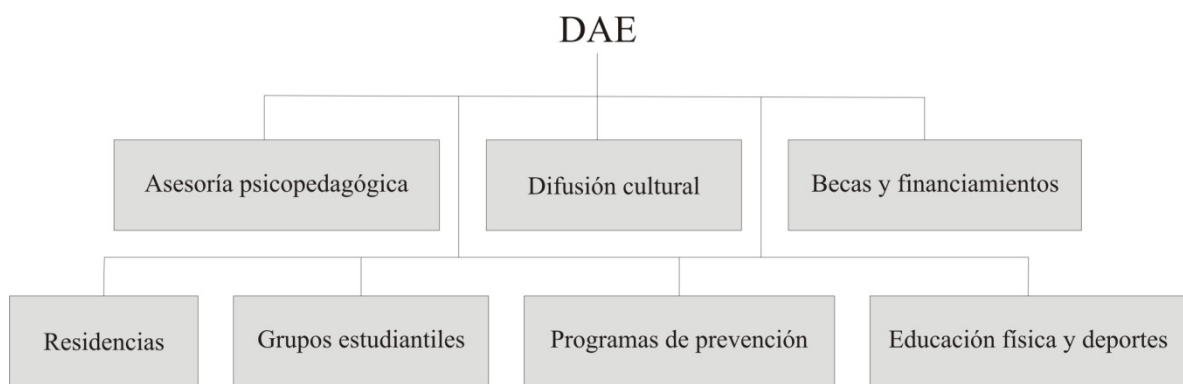


Figura 2. Áreas que componen la Dirección de Asuntos Estudiantiles del Tec de Monterrey.

Según Baxter (2009, p. 634) “considerar las teorías de desarrollo de los estudiantes en el contexto de y en interacción con los múltiples marcos teóricos fuera de Asuntos Estudiantiles y la educación superior es otra dirección crucial a futuro”.

No obstante los cambios teóricos, pedagógicos y sociales en la educación que se han desarrollado con los años, prevalece de manera latente a nivel superior, el problema de la falta de acompañamiento adecuado en el desarrollo del estudiante, debido a que tales cambios y avances sólo han sido considerados en la práctica docente académica y esto se refleja en la falta de estrategias y habilidades de los estudiantes después de graduados.

El seguimiento de la literatura correspondiente para comprender el desarrollo de un estudiante del Tecnológico de Monterrey, mexicano, habitante de Saltillo, requiere ser contextualizado desde un plano sociodemográfico, cultural y económico, entre otros, los cuales definen su personalidad; ya que si bien es cierto que el entendimiento de los aspectos de desarrollo encuentran una explicación mediante el análisis de la teoría, también es necesario tomar en cuenta los aspectos que determinan el contexto y que diferencian a los estudiantes del Tecnológico de Monterrey Campus Saltillo de otros estudiantes del mundo.

1.2.2 Preguntas de investigación

¿La teoría de Chickering es válida o aplicable al perfil de los estudiantes del Tecnológico de Monterrey Campus Saltillo?

¿Cuáles son las intersecciones que presenta la teoría de Chickering respecto a la teoría de perfiles de personalidad de Myers-Briggs?

¿Qué características pueden ser incorporados a la teoría de Chickering, en el proceso de desarrollo y aprendizaje de los estudiantes del Tecnológico de Monterrey Campus Saltillo de acuerdo a los perfiles de personalidad de la población?

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo general

Validar la teoría de Chickering en los alumnos del Tecnológico de Monterrey Campus Saltillo a través de la teoría de Myers y Briggs.

1.3.2 Objetivos específicos

Validar si la teoría de desarrollo de los estudiantes de Chickering es aplicable al perfil estudiantil del Tecnológico de Monterrey Campus Saltillo.

Analizar si entre la teoría de Chickering y el perfil de personalidad de los estudiantes del Tecnológico de Monterrey Campus Saltillo existen intersecciones.

1.4 Justificación de la importancia de la investigación

En el Tecnológico de Monterrey se requiere un modelo teórico holístico, en el cual la institución pueda apoyarse para diseñar sus estrategias de formación integral en los alumnos además de facultarlos para concluir sus estudios profesionales, esto debido a que los modelos educativos están orientados hacia el logro de propósitos educativos, teniendo en cuenta la labor de Asuntos Estudiantiles como una estrategia de apoyo para el cumplimiento de estos propósitos pero que se mantienen en líneas separadas y no de manera incluyente. Como mencionan Abes, Jones y McEwen (2007, p. 16) “existen muy pocos modelos o teorías para comprender el desarrollo de manera holística de los estudiantes universitarios”.

La atención hacia la formación de competencias y de una personalidad integral en los alumnos es un aspecto que obliga a las instituciones a enfocar sus esfuerzos por analizar las estrategias utilizadas y las interacciones y toma de decisiones dentro del ambiente que los rodea.

La orientación teórica del desarrollo del estudiante requiere un enfoque de investigación en torno a la profesión, aunado a lo anterior es necesario ampliar las bases teóricas sin buscar justificar y más bien subrayar la existencia de este campo.

Por si fuera poco, los profesionales de Asuntos Estudiantiles, para los que aún no existe una plataforma de preparación desarrollada, provienen de diferentes ámbitos dentro de la educación, por lo que no es raro observar profesionistas con diferentes títulos universitarios en los puestos de los profesionales de Asuntos Estudiantiles. El proveer un

marco teórico a estos profesionales significa continuar sentado bases sobre las cuáles desarrollen herramientas necesarias para su tarea.

La siguiente investigación pretende enfocarse a adaptar la teoría de Chickering al contexto de los estudiantes del Tecnológico de Monterrey Campus Saltillo, para tomar así en cuenta, todos los aspectos que influyen en su desarrollo a lo largo de su vida estudiantil.

Se espera que esta investigación brinde un análisis que sirvan como una base para la construcción de un modelo incluyente y contextualizado a las características de nuestro estudiantes a nivel superior, que favorezcan el desarrollo holístico de los mismos.

Un área de oportunidad en esta teoría es tomar en cuenta aspectos externos que afectan el desarrollo de los estudiantes, ya que ésta se queda en el ambiente institucional y no busca más allá. Los factores externos a este ambiente como la economía, la política y el medio ambiente afectan también la formación de la identidad de los individuos y por supuesto la cultura de nuestro país.

1.5 Limitaciones del estudio

1.5.1 Viabilidad del estudio

El estudio es viable ya que en ninguna institución de nivel superior en México se cuenta con la adaptación de un modelo de desarrollo del estudiante a su contexto, tomando en cuenta factores relevantes como la forma de pensamiento en nuestro país, y el estilo de la toma de decisiones de los estudiantes.

Actualmente las teorías alrededor de la práctica de Asuntos Estudiantiles en el Tecnológico de Monterrey se aplica de manera inferida, es decir, se supone que las teorías se aplican de igual manera sobre el perfil de nuestros estudiantes, el cual contiene

diversas aristas determinadas por su origen geográfico y cultural, su educación familiar y académica entre otras cuestiones. Como resultado, la forma en que la teoría es aplicada, se convierte en una cuestión de preferencia personal en vez de una cuestión de juicio profesional.

Además de lo anterior, los profesionales de Asuntos Estudiantiles, a consecuencia de la brecha existente, expuesta previamente, entre la práctica y la teoría, tienden a relegar mucha carga sobre su intuición, en vez de dedicar más tiempo a realizar consideraciones importantes sobre las bases teóricas que puedan recortar esa brecha, la cual se puede ver beneficiada a través de la adaptación de una teoría como la de Chickering, al contexto estudiantil de los alumnos de una Institución.

Por todo lo anterior, es necesario contar con un marco teórico que se adapte a esas características, adaptado a partir de teoría de los siete vectores de Chickering.

Se obtendrá el permiso de la institución para realizar esta investigación, así como del personal involucrado en el estudio y se presentarán los resultados finales para su consideración.

1.5.2 Valuación de las deficiencias en el conocimiento del problema

Debido a que la investigación se realizará de manera confidencial para todos los involucrados, no se incurre en ninguna violación a la privacidad de los participantes. Los estudios previos en torno a la teoría de Chickering, están enfocados al contexto norteamericano, lo cual nos conduce a la identificación de aspectos teóricos de mayor incidencia para la formación de los estudiantes en nuestra institución. Así mismo habrá que revisar la literatura e investigaciones previas respecto a la teoría de Chickering.

Como se explicó en este capítulo, a pesar de la existencia de teorías como la de los siete vectores, es necesario saber si estas son igualmente aplicables al contexto en México, sin embargo para poder realizar este análisis, es necesario como primer paso, entender el razonamiento de la teoría y conceptualizar cada uno de los vectores de la misma, lo cual se desarrolla en el siguiente capítulo.

Capítulo 2.

Marco Teórico

Los individuos a lo largo de su vida experimentan un desarrollo a través de cambios, los cuáles los definirán del principio de su vida al fin. A estos cambios se le denomina ciclo vital. El desarrollo del ciclo vital es entendido como un continuo proceso de potencial crecimiento y de cambio a lo largo de toda una vida. Este capítulo pretende explicar los factores que determinan el desarrollo del individuo a través de las teorías que conforman la base de la ciencia de este proceso de desarrollo.

En un principio se revisan las teorías psicosociales y se exponen algunas teorías de desarrollo del ciclo vital, en donde se refleja el efecto que producen los factores externos (entorno, estímulos, ambiente, cultura, etc.) e internos (biológicos, genéticos, evolutivos, etc.) a lo largo de las diferentes etapas de la vida, sobre las características que definen a un individuo y se exponen las investigaciones alrededor del desarrollo de un individuo desde perspectivas y autores diferentes.

Posteriormente se explica la teoría de Arthur Chickering, y el trabajo que publicó basándose en estudios previos realizados por otros investigadores, acerca del desarrollo del estudiante, a través de su teoría de los siete vectores.

2.1 Las teorías psicosociales

Las teorías psicosociales, las cuales fueron desarrolladas en su mayoría a partir de la teoría de Erikson (1974), establece que los individuos se desarrollan a lo largo de una secuencia de etapas las cuales definen el ciclo vital. Como se observa en la figura , a lo largo del tiempo diferentes autores han estudiado este ciclo y desarrollado teorías para explicarlo.

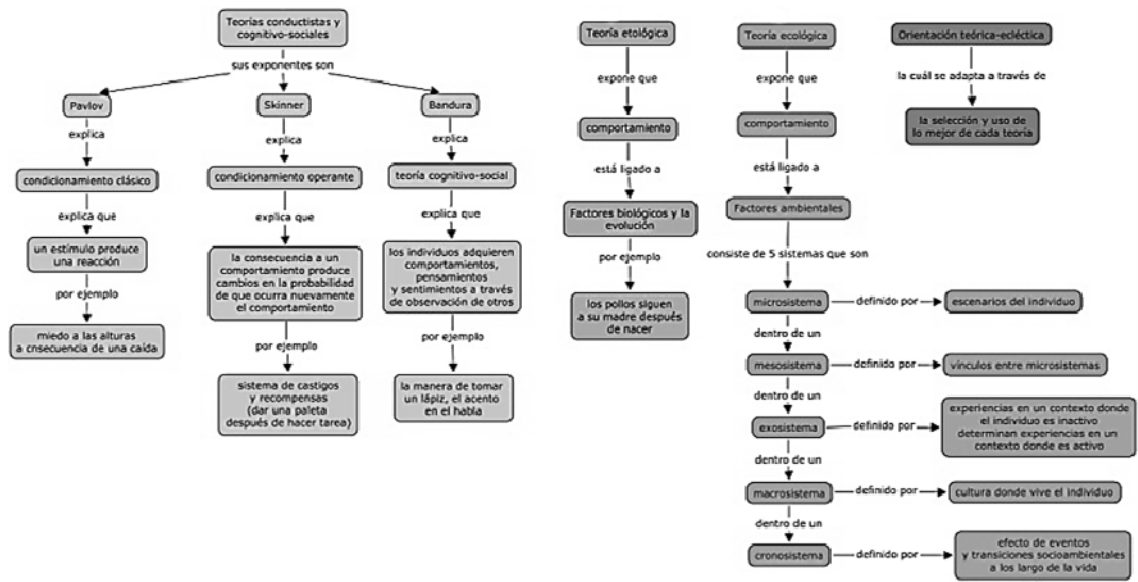


Figura 3. Mapa conceptual de algunas teorías de desarrollo del ciclo vital.

Las etapas de desarrollo, que involucran la formación de nuevas actitudes, habilidades, y roles se vuelven críticas debido a la convergencia de expectativas por parte de la sociedad y de madurez psicológica. Como se pueden observar comparando las figuras 3 y 4, a diferencia de otras familias de teorías, las cuales se enfocan en dimensiones individuales del desarrollo, las teorías psicosociales combinan pensamiento, sentimientos, y comportamientos para formar una imagen compleja de un individuo.

Los conceptos básicos que son utilizados en las teorías psicosociales son las etapas o fases, la crisis de desarrollo, inconsistencia del desarrollo, y tareas del desarrollo. Los investigadores de las teorías psicosociales establecen que el desarrollo se presenta en etapas, como se mencionó al principio, se considera que cada etapa posee características psicológicas y biológicas únicas y conflictos básicos que detonan la necesidad de resolver conflictos particulares o de proveer el empuje para desarrollarse.

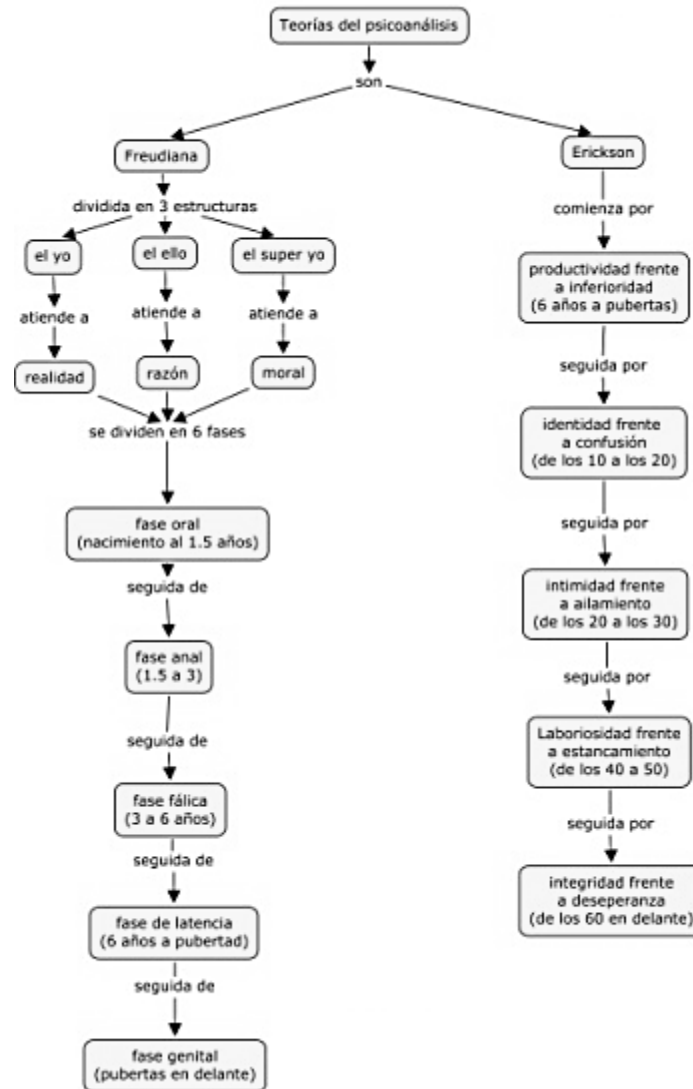


Figura 4. Mapa conceptual de las teorías del psicoanálisis.

Una etapa es básicamente una fase en el desarrollo de una acción (RAE, 2011), en este caso en la que ocurre un cambio interno biológico o psicológico, o ambos, creando o detonando una crisis dentro del individuo. Erikson (1974) menciona que las etapas tienden a seguir una secuencia, un patrón preestablecido.

Las etapas en estas teorías también poseen la característica de ser acumulativas. Cada etapa posee elementos que se desarrollaron en etapas anteriores, la resolución de problemas relacionados con etapas previas dota al individuo de la posibilidad de poder

resolver cuestiones en etapas futuras. En las etapas posteriores del desarrollo, el individuo enfrenta cuestiones o problemas nuevos los cuales requerirás nuevos o más complejos modelos de adaptación.

Así como cada etapa requiere de un periodo de tiempo para ser superada, el reaprendizaje, la regresión y el recicle de estas etapas también ocurre. Según Santrock (2006), el recicle de etapas tiene su fundamento en el desarrollo del ciclo vital. Las etapas de las teorías psicosociales se ocupan del contenido en el proceso de desarrollo, contrario a las teorías cognitivas expuestas en la figura 4, las cuales tienden a suministrar tensión al proceso de desarrollo.

Se ha mencionado que en el proceso de desarrollo existe una crisis, Erikson (1974) menciona que la expresión crisis es usada en el contexto de desarrollo, no para referirse a una catástrofe, sino a un punto de quiebre, un periodo crucial de vulnerabilidad y potencial elevado.

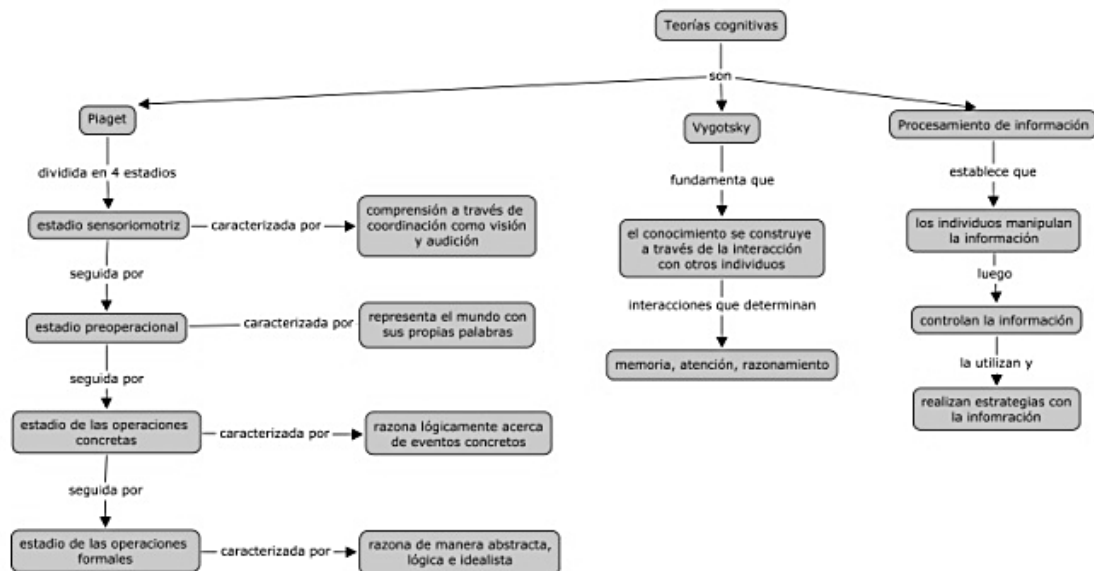


Figura 5. Mapa conceptual de las teorías cognitivas.

La inconsistencia del desarrollo se refiere a un periodo de desequilibrio en el cual se produce una catarsis necesaria para el desarrollo.

Las tareas del desarrollo son cuestiones problemáticas que deben resolverse durante cada una de las etapas del proceso, las cuestiones por resolver serán propias de la etapa que el individuo se encuentre experimentando y de acuerdo a la demanda de la sociedad para la etapa por que se encuentre atravesando y la edad de este.

Erikson concibió el desarrollo de manera psicológica y fisiológica, de tal manera que se los rasgos que caracterizan a al individuo se adquieren a lo largo del desarrollo, por lo tanto Erikson asume que el desarrollo sigue un plan maestro preestablecido. A diferencia de los cambios cognitivos del desarrollo los cuales ocurren como resultado de un conflicto cognitivo, los cambios ocurren automáticamente en el periodo en el que predominan. En ciertos periodos del ciclo vital, cuestiones particulares se vuelven predominantes, y alcanzan un punto en el que la acción se vuelve necesaria. La predominancia de un asunto en particular se da como resultado de la convergencia del crecimiento biológico y la madurez cognitiva combinados con las demandas socio culturales.

Debido a que estos cambios se manifiestan bajo un contexto social particular, el ciclo vital puede ser concebido como una serie de fases biológico-sociales o psico-sociales. Como se muestra en la figura 4, Erikson (1974) formula ocho etapas de desarrollo psicosocial. Cada etapa puede ser vista como un periodo particular en el ciclo vital cuando el crecimiento biológico, la madurez cognitiva y las demandas sociales convergen para crear un conjunto de cuestiones particulares o tareas que deben ser resueltas.

Tabla 1.
Etapas de la teoría psicosocial de Erikson.

Madurez	Integridad frente a desesperanza (Sabiduría) 50 años +
Adulthood media	Laboriosidad frente a estancamiento (Cuidado) 35-50 años
Adulthood joven	Intimidad frente a aislamiento (Amor) 18-35 años
Adolescencia	Identidad frente a confusión (Fidelidad) 12-18 años
Edad escolar	Productividad frente a inferioridad (Competencia) 6-12 años
Preescolar	Iniciativa frente a culpa (Propósito) 3-6 años
Niñez temprana	Autonomía frente a vergüenza y duda (Voluntad) 2-3 años
Infancia	Confianza frente a desconfianza (Esperanza) 0-2 años

En la sociedad estadounidense, que es de donde parten las teorías desarrolladas hasta ahora, las crisis de identidad de los jóvenes adultos se centra en un conjunto de demandas personales y sociales las cuales engloban la decisión de la carrera universitaria, el estilo de vida, los valores, identidad sexual y el compromiso. Los estudios de Erikson, y la importancia que imprime en la solución de cuestiones relacionadas con la identidad y la intimidad convierten su teoría en una base útil para el estudio de los estudiantes universitarios.

2.2 Las teorías de desarrollo del estudiante

El efecto de las instituciones de educación superior sobre los estudiantes ha sido un tópico de investigación por años, y la variedad de temas de investigación en el área así como las metodologías aplicadas han sido diversos. Arthur W. Chickering (1993) menciona en su texto que Pascarella y Terenzini condujeron un estudio donde analizaban los temas y resultados de la investigación realizada durante los últimos 20 años sobre el impacto de la educación superior en el desarrollo de los estudiantes. Las cuestiones que

estos estudios han observado incluyen resultados de aprendizaje, logros alcanzados, y el cambio en actitudes y valores.

Estos estudios han explorado, por ejemplo, cómo diversas características de una institución tales como el tamaño de la población, políticas de admisión y políticas de becas han influenciado la experiencia de los estudiantes a través de su vida estudiantil.

Para precisar los efectos de la educación superior sobre la identidad de los estudiantes, Chickering (1969) desarrolló un modelo para mostrar las diversas áreas donde esta influencia podría ser observada. Este modelo fue desarrollado en un momento en que “el punto de vista del desarrollo del estudiante” no había ganado el renombre que ahora tiene entre académicos y profesionales. Siguiendo la línea en la que la educación superior debe fomentar el desarrollo de las habilidades y de potenciar el talento humano y no sólo el dominio de habilidades, Chickering y Reisser (1993) publicaron una versión revisada del modelo anterior con estos siete vectores: desarrollar competencia, manejo de emociones, moviéndose de la autonomía hacia interdependencia, desarrollando relaciones interpersonales maduras, estableciendo identidad, desarrollando propósito y desarrollando integridad. La diferencia con los estudios realizados por Pascarella y Terenzini es que ahora ellos consideran en sus estudios cuestiones contemporáneas como el género, la sexualidad y la raza.

Los autores señalan que en educación superior “desarrollar identidad es como armar un rompecabezas” (Chickering y Reisser 1993, p. 48) por la variedad de procesos que los estudiantes atraviesan como el desarrollo de la capacidad intelectual, la madurez emocional, la autonomía y las relaciones positivas, entre otras.

El modelo de Chickering y Reisser puede utilizarse como un mapa para explorar donde es más evidente el impacto de la educación en la identidad de los estudiantes. Aunque su modelo lidia más con teorías psicosociales y cognitivas, es sencillo encontrar las conexiones entre estas teorías y la intervención de factores ambientales que afectan la formación de la identidad de los estudiantes.

Debido a lo anterior se puede identificar que el modelo desarrollado por Chickering y Reisser es el que mejor puede ayudar a describir el “momento” en el que se encuentran los estudiantes que del Tecnológico de Monterrey para este análisis, haciendo referencia al rompecabezas del que los autores hablan en su texto, y a la validación de esta teoría a partir del proyecto del Dr. Enrique Jesús Ramos Reséndiz, puesto que según lo expuesto aquí, los estudiantes tiene diferentes facetas y en cada una pueden encontrarse en diferentes momentos y en base a esto, poder incorporar los aspectos encontrados como resultado del análisis sobre la vida estudiantil de los estudiantes de este campus, para validar la teoría y posteriormente, poder adaptarla a esta población estudiantil.

En los Estados Unidos, los recientes estudios por comprender a la población como un conjunto de individuos con una riqueza de características que diversifican su cultura, han sido diversos a lo largo de los últimos 50 años. Junto con la educación superior, la labor en Asuntos Estudiantiles siempre ha jugado un rol importante en lo que a desarrollo se trata. Sin embargo el diseño e implementación de estas respuestas han variado a lo largo de los años. La diversidad, el pluralismo, entre otras cuestiones, han permanecido dentro de los pendientes de las universidades en Estados Unidos.

Mejorar el desarrollo de los estudiantes ha sido durante mucho tiempo una tarea fundamental de los profesionales de Asuntos Estudiantiles. Las teorías de desarrollo de los estudiantes garantizan a los profesionales el entendimiento de cómo los estudiantes van acercándose a descubrir sus habilidades, aptitudes y objetivos mientras los ayudamos a alcanzar su máximo potencial.

Las tareas involucradas en el descubrimiento de habilidades, objetivos y valores son parte de crear un sentido de identidad que permite al estudiante introducir la vida adulta. Es en forma de identidad por cómo uno organiza experiencias dentro del contexto que gira en torno a sí mismo (Erikson, 1974).

A través de disciplinas académicas, se ha podido observar cómo los estudiantes se organizan a lo largo de su desarrollo profesional hasta alcanzar su estado de adultez, pasando por diversas etapas que diferentes autores han estudiado. Dentro de la literatura de Asuntos Estudiantiles, la identidad comúnmente se entiende el conjunto de creencias acerca de sí mismo en relación al contexto social que nos rodea (por ejemplo, raza, origen étnico, religión, orientación sexual) y las formas como un individuo expresa esa relación.

Aunque mucha de la teoría de desarrollo del estudiante que apoya la tarea de Asuntos Estudiantiles se originó en la psicología, otras disciplinas han contribuido con diferentes perspectivas a enriquecer el conocimiento y entendimiento alrededor de este proceso de desarrollo. Sin embargo, las conceptualizaciones más nuevas tanto en psicología como en otras disciplinas, se resisten a la idea del desarrollo del estudiante como un proceso lineal, en vez de esto se hace énfasis en la naturaleza dinámica y fluida de este fenómeno.

2.2.1 El origen de los estudios acerca del desarrollo del estudiante.

La práctica alrededor de Asuntos Estudiantiles, y la literatura acerca del desarrollo de los estudiantes que han sido la base teórica sobre la cual han trabajado desde mediados del siglo veinte, han evolucionado a partir de un acercamiento psicológico vocacional y de asesoría (Miller & Prince, 1976). Por lo tanto, es lógico que las teorías más acertadas respecto al desarrollo del estudiante y su identidad estén fundamentadas en la psicología. Las definiciones psicológicas del concepto de identidad se enfocan en el entendimiento de uno mismo, o de la identidad.

El trabajo de Erikson (1974) establece las bases de las teorías psicosociales, profundizó en la idea Freudiana acerca del desarrollo de la identidad del ego, sin embargo rechaza la idea de que la personalidad es forjada durante la infancia y postula que el desarrollo continúa a lo largo del ciclo vital. Así mismo explica que el desarrollo no puede entenderse de manera aislada al ambiente socio cultural del individuo.

2.2.2 Otras teorías psicosociales del desarrollo.

Chickering (1979), Keniston (1971), y Marcia (1966) han desarrollado teorías a partir de los legados de Freud y Erikson. Cada uno ha elaborado teorías bajo la misma premisa pero con una perspectiva ligeramente diferente.

James Marcia (1966) es uno de los investigadores precursores e intérpretes de la teoría de Erikson. Su trabajo es básicamente una expansión y refinamiento del proceso de resolución de la identidad presentado por Erikson. Según Marcia (1966), el proceso de definición de identidad incluye la experimentación de una crisis, un periodo de incertidumbre y búsqueda constante, y el establecimiento de compromisos, de manera más importante en las áreas de la ideología y la vocación.

Como se observa en la figura 5, Marcia (1966) desarrolló una matriz de conceptos alrededor de la identidad, o estados del ego, las cuales representan las formas de hacer frente a la definición de la identidad.

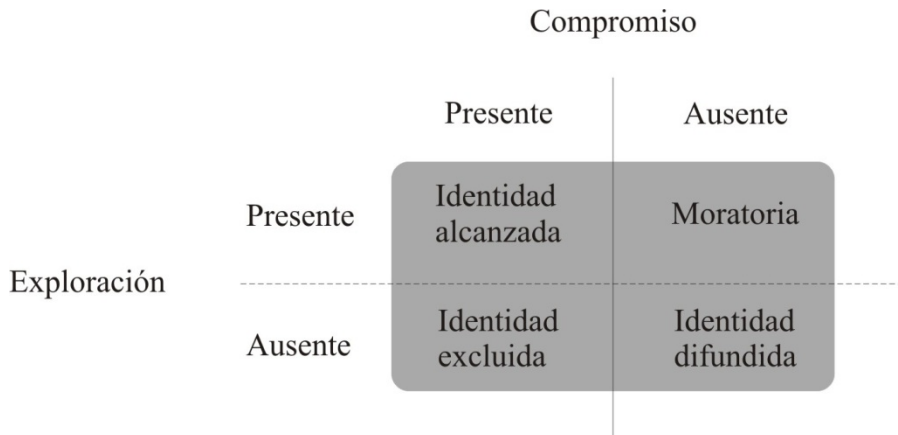


Figura 6. Matriz de conceptos alrededor de la identidad de Marcia.

Los cuatro estados son:

1. Identidad alcanzada. El individuo ha experimentado una crisis además de haber desarrollado compromiso para sus valores y su vocación.
2. Moratoria. El individuo se encuentra experimentando una crisis, y se encuentra en el proceso de clarificación de la identidad y el propósito.
3. Identidad difundida. El individuo no ha experimentado una crisis, y evita establecer compromisos.
4. Identidad excluida. El individuo no ha experimentado una crisis, pero aún así es capaz de establecer compromisos.

El trabajo de Marcia expone que los estudiantes con identidad moratoria y alcanzada muestran capacidad para intimar, respeto por los derechos individuales, y conciencia de la complejidad de los juicios morales. En contraste, los estudiantes que presentan identidad difundida y excluida muestran relaciones interpersonales

superficiales, y parecieran inclinarse por el conformismo y la legalidad en materia de asuntos morales. El trabajo de este investigador sugiere que los estudiantes en diferentes estados del ego tienen necesidad de diferentes experiencias para resolver problemas relacionados con la formación de la identidad.

Por otro lado Keniston (1971) expone que el desarrollo es resultado de una compleja interacción entre causas biológicas y condiciones sociales. Etapas específicas del desarrollo tienden a surgir en periodos particulares de acuerdo a la convergencia de estos con ciertos patrones biológicos de crecimiento y requerimientos sociales. Keniston (1971) argumenta que la teoría de Erikson explica de manera inadecuada los estados de desarrollo de los estudiantes universitarios de la época en la que desarrolló su teoría. Su teoría explica que la tendencia a prologar el proceso educativo en Estados Unidos ha producido que se extienda el periodo psicosocial de desarrollo, el cual llama juventud.

En sus definiciones sugiere que la vida estudiantil universitaria es una experiencia única que posee tareas y cuestiones específicas de esa etapa. Keniston sugiere que la médula de la etapa de desarrollo del estudiante es la tensión generada entre el individuo y la sociedad. La experiencia universitaria provee al estudiante de un terreno de pruebas que permite al individuo luchar y reconciliarse por sus necesidades individuales y las demandas de la sociedad.

La mayor contribución de este autor a las teorías psicosociales está en la forma de entender el medio ambiente social de los jóvenes adultos. Keniston hace énfasis en que el entendimiento completo del estado de desarrollo de un estudiante universitario no puede alcanzarse cuando no se considera el cambio constante de la sociedad moderna.

Chickering (1979) explica que la tarea primordial de un estudiante universitario es el establecimiento de su identidad. Su teoría es un intento de dotar de especificidad y de concretar el concepto de identidad. Éste establece siete vectores o dimensiones que abarcan el desarrollo de identidad los jóvenes adultos.

Una etapa intermedia clave en el desarrollo de los estudiantes y del desarrollo del ego es la crisis de identidad adolescente, y debido a que la gran mayoría de los estudiantes universitarios en ese momento eran adolescentes, Arthur Chickering (1979) se centró en esta etapa a proponer siete vectores enfocados específicamente a la identidad del estudiante universitario dentro de la fase de crisis de identidad de Erikson. El legado de Freud y de Erikson se ve reflejado en el enfoque de Chickering para la resolución aspectos específicos de desarrollo en cada vector (por ejemplo, manejo de emociones, desarrollando propósito).

Sin embargo Chickering (1979) se diferenció significativamente de sus precursores cuando propuso que los vectores difieren de las etapas, porque a pesar de que construyeron uno a partir de otro, no son mutuamente exclusivos o lineales, es decir, pueden desarrollarse de manera independiente. La revisión que realizó Chickering respecto a la teoría de desarrollo de la identidad del estudiante (Chickering & Reisser, 1993) elaborada a partir del enfoque en las dimensiones de la identidad del individuo (raza, género y sexualidad) en un contexto más contemporáneo en el que la población estudiantil ha sufrido una serie de transformación a consecuencia de los cambios tecnológicos y sociales.

Desde el primer intento de Chickering por describir la identidad del estudiante, la población estudiantil universitaria en los Estados Unidos ha sufrido una diversificación

importante, de mayoría masculina a mayoría femenina, con la inclusión de una proporción importante de alumnos afroamericanos, y la inclusión de estudiantes adultos, inmigrantes, personas con discapacidades, y con diferentes preferencias sexuales (Miller & Prince, 1976).

El campo de Asuntos Estudiantiles se topó entonces con el reto de comprender la identidad de la nueva población estudiantil, prestando atención hacia “nuevas” las teorías psicológicas de identidad. Se revisaron diversos aspectos como teorías de identidad racial y étnica, identidad femenina y desarrollo moral, así como orientación sexual. De acuerdo a lo preestablecido, la mayoría de las primeras teorías utilizadas eran manejadas como lineales, aunque en algunas se prevé la posibilidad de que la persona en desarrollo vuelva a las etapas anteriores. Estas teorías también se enfocaron en el individuo y su desarrollo de la identidad.

2.2.3 Intersecciones entre los diversos enfoques

Las teorías de desarrollo del estudiante comparten algunas características e intersecciones en torno a la naturaleza del desarrollo, la construcción social de la identidad y la importancia de considerar las diversas influencias ambientales. Muchas de las teorías que se utilizan en Asuntos Estudiantiles se centran en la identidad como una progresión, de lo simple del desarrollo e ideas preconcebidas sobre sí mismo a conceptos más complejos de lo que hace a la identidad. Algunas teorías marcan el desarrollo a través de etapas progresivas, lineales. La etapa de término sin embargo se presenta en algunas teorías como un estado de identidad que es rígido, estable y definido de manera externa al individuo. Esta comprensión más matizada de cómo los individuos se desarrollan de manera compleja se ve reflejado en la teoría de algunos autores, al mutar el

término “etapas” en “estados”, desapareciendo la condición lineal del proceso de desarrollo del estudiante.

Una segunda característica común de las teorías de desarrollo de identidad es la comprensión en general en las teorías que la identidad es socialmente construida y reconstruida. A través del punto de social, el desarrollo de la identidad no es necesariamente un fenómeno lineal. Por el contrario, el desarrollo puede implicar un conjunto de quehaceres que pueden realizarse en cualquier orden o como lo indican algunos autores (Marcia, 2006) un repaso de los estados que permite la reconstrucción de la identidad. Este proceso de reconstrucción de la identidad se inicia normalmente como resultado de un desequilibrio, un estado psicológico de desfase entre sentido individual de decisiones y la percepción de sí mismo en cierto contexto, o los cambios de vida que pueden iniciar la diferencia entre la percepción de sí mismo y los posibles logros (Marcia, 2006).

Este desequilibrio obliga al individuo a entrar en un período de reformación que no implica reformar su identidad previamente establecida; en lugar de esto, el proceso cognitivo de desarrollo requiere una reconstrucción de la identidad que incorpora cambios en su medio ambiente, condición social y otros eventos de la vida.

Una tercera característica común en las teorías de desarrollo consiste en examinar el entorno o contexto, un sistema complejo que influye en comportamientos, actitudes y cognición. Debido a que la identidad se construye socialmente, los cambios en la sociedad, incluidos los cambios en el entorno del campus, son las más importantes influencias en cómo uno percibe la propia identidad y las identidades de los demás. La influencia de la cultura y las normas sociales crean una red de expectativas sobre el

individuo. Conforme cambia la sociedad esta red puede expandirse o cambiar, pero siempre está presente. Los individuos expresan su comprensión de estas expectativas a través de una serie de supuestos comportamientos o creencias que pasan desapercibida por la mayoría de los demás individuos (Marcia, Waterman, Matteson, Archer, y Oflofshy, 2000).

2.3 Los siete vectores del desarrollo de Arthur Chickering

Una de las teorías más conocidas en la actualidad, en torno al desarrollo del estudiante es la teoría propuesta por Chickering (1969). La teoría de Chickering, la cual puede considerarse como una ampliación de las etapas de identidad frente a confusión e intimidad frente a aislamiento de la teoría psicosocial de Erikson, se desarrolló a partir de un estudio realizado en una muestra de estudiantes universitarios en trece instituciones.

El desarrollo psicosocial de los estudiantes universitarios ha sido un tema primordial para los investigadores de Asuntos Estudiantiles en torno a las teorías del desarrollo de los estudiantes universitarios por varias décadas. Basándose en las primeras teorías por Erikson y Marcia, Chickering (1979) escribió uno de los primeros y más influyentes trabajos respecto al desarrollo psicosocial de los estudiantes universitarios. En su teoría inicial, el autor conceptualiza al desarrollo como un proceso en el que los estudiantes atraviesan a lo largo de siete vectores de manera más o menos secuencial. Sus vectores originales vinculaban las experiencias universitarias de los estudiantes con su desarrollo profesional.

Debido a que la teoría de Chickering ha sido probada y refinada con el tiempo, ha sido en parte validada, en parte revisada y en algunos casos, ajustada. Reisser (1995) observó que la teoría original de Chickering se veía limitada ya que basaba su trabajo en

estudiantes universitarios que eran principalmente estudiantes adultos. Para corregir esta limitante y poder incorporar nuevas teorías, Chickering y Reisser (1993) redefinieron y reestructuraron algunos de los vectores para proporcionar una idea más puntual del desarrollo de estudiante universitario. También incluyeron testimonios recopilados hechos por estudiantes y profesionales de Asuntos Estudiantiles para apegar la teoría y sus vectores, lo más que fuera posible a la vida estudiantil.

Esta redefinición de vectores permitió que el desarrollo fuera definido como la transición a través de siete vectores de desarrollo de competencias mostrados en la tabla 2: gestión de emociones, traslado de la autonomía hacia la interdependencia, desarrollo de relaciones interpersonales maduras, establecimiento de la identidad, desarrollo de propósito y desarrollo de la integridad (Reisser, 1995).

Tabla 2.
Los siete vectores de la teoría de Chickering.

Siete vectores del desarrollo del estudiante universitario	
Vector	Área de desarrollo
1	Desarrollando competencia.
2	Manejo de emociones.
3	Moviéndose de la autonomía a la interdependencia.
4	Desarrollando relaciones interpersonales maduras.
5	Estableciendo identidad.
6	Desarrollando propósito.
7	Desarrollando integridad.

Chickering y Reisser (1993) se percataron que el desarrollo puede ser expuesto de manera apropiada en una serie de pasos o *vectores*, un término utilizado generalmente para definir magnitud y dirección. Organizando sus vectores Chickering y Reisser se dieron cuenta que el desarrollo cognitivo de los estudiantes es paralelo a su desplazamiento a lo largo de los diferentes vectores.

En su primer modelo teórico, Chickering (1969) propuso que el establecimiento de la identidad, después denominado vector 4, dependía del avance logrado en los primeros tres vectores. La explicación a este fenómeno fue que había que desarrollar la identidad personal antes de conectar con otros de una manera más madura. En la teoría revisada, Chickering y Reisser reordenan los siete vectores basándose en una investigación que cuestiona la hipótesis de que la autonomía personal es una condición necesaria para el logro de la intimidad. Por lo tanto, el vector de la autonomía fue trasladado al vector de desarrollo de madurez de las relaciones interpersonales. Para Chickering y Reisser, la autonomía que se refiere a la tarea de desarrollar la autosuficiencia, asumiendo la responsabilidad por las metas personales y ser afectado por las opiniones de otros.

A pesar de que Chickering y Reisser (1993) no establecen un orden en sus vectores como secuenciales forzosamente, se presentan como una guía para identificar los puntos débiles en el desarrollo de los estudiantes y qué factores tienen más desarrollados. Después de revisar los diferentes ejemplos expuestos en la revisión, es claro que los vectores, a pesar de que los autores lo sugieren, no están ni totalmente en línea, ni totalmente independientes uno del otro. Es decir, aunque bien es cierto que los primeros cuatro vectores no necesitan estar totalmente desarrollados para desplazarse al vector cinco, desarrollo de la identidad, si ayudará a desarrollarlo. De igual manera al haber desarrollado la integridad, los estudiantes están más propensos a poder desarrollar propósito e integridad.

Desde su primer publicación en 1969, las investigaciones de Chickering exponen las diferencias experimentadas por hombres y por mujeres respecto a la autonomía y las

relaciones interpersonales maduras. En un principio, Chickering (1969) aseguraba que el establecimiento de la autonomía es una condición necesaria para desarrollar la capacidad de intimidad caracterizada por relaciones interpersonales maduras, el autor intenta sintetizar las investigaciones previas y la teoría respecto al desarrollo de los estudiantes, y establece un marco teórico para el análisis de sus propios descubrimientos.

Según Evans, Forney y Guido-DiBrito (1998) son las mujeres las que tienden a preservar las relaciones más que perseguir objetivos personales. Sin embargo en los últimos años, algunos otros investigadores han demostrado que el relacionarse con otros puede ser igual de significativo tanto para hombres como para mujeres.

En *Education & Identity*, Chickering y Reisser (1993) reconocen que puede haber diferencias de género en el vector autonomía. Indican que los hombres adquieren autonomía a través de la separación, los derechos individuales, y las mujeres desarrollan autonomía a través de la preservación de las relaciones y la armonía. Chickering y Reisser también destacan en mayor medida el equilibrio entre atender las necesidades de uno mismo y la interdependencia en vez de hacer énfasis en la independencia.

De esta manera los vectores de Chickering explican cómo cada uno es su momento tienen conexiones, están entrelazados y en ocasiones algunos vectores pueden ser requisito para desarrollar otros, y a su vez se conectan como se mencionó en un principio, para formar un rompecabezas complejo que se debe a todos los factores ambientales y experiencias vividas por cada estudiante en su mundo particular.

La teoría de los siete vectores del desarrollo elaborada por Arthur Chickering fue publicada por primera vez en 1969, cuando el crecimiento de las teorías de desarrollo de estudiante estaba comenzando a tomar fuerza (Chickering, 1969). En 1993, revisó y

actualizó la teoría junto con Linda Reisser. Como mencionamos anteriormente, la edición de 1993 incluye los siguientes vectores: desarrollar competencia, manejo de emociones, moviéndose de la autonomía hacia la interdependencia, desarrollando relaciones interpersonales maduras, estableciendo identidad, desarrollando propósito y desarrollando integridad. (Chickering y Reisser, 1993).

2.3.1 Vector 1. Desarrollando competencia

Como se menciona anteriormente durante la exposición de diferentes autores, los estudiantes deben desarrollar ciertas características durante sus estudios universitarios. La capacidad física y manual puede involucrar logros en actividades atléticas y artísticas, diseñando y creando productos tangibles, como una obra de teatro o un partido de fútbol americano, que le permite al alumno ganar fuerza, aptitud, y autodisciplina. La competencia y la creación producen emociones puesto que nuestro desempeño y nuestros proyectos se muestran a otros para su aprobación o crítica. Los pasatiempos pueden convertirse en búsquedas y por lo tanto parte de la identidad de por vida. Los autores mencionan que “las habilidades de tipo intelectual, manual y física se desarrollan a partir de su práctica y su retroalimentación apropiada” (Chickering, 1993, p. 46).

El autor hace alusión al desarrollo de cualidades intelectuales, físicas y manuales, e interpersonales. Un nivel intelectual de competencia consiste en usar nuestra mente para construir habilidades utilizando el pensamiento analítico e integral y el desarrollo o la formación de puntos de vista en relación con experiencias cotidianas. El aspecto físico y manual implica logro deportivo y artístico, respectivamente, así como un aumento en la autodisciplina, la resistencia, competencia y la creación. Las características

interpersonales engloban habilidades de escucha, comprensión y comunicación y su funcionamiento en diferentes tipos de relaciones (Chickering y Reisser, 1993).

Chickering visualiza la competencia como un compendio de tres partes: la competencia intelectual, la competencia manual y física, y la competencia social e interpersonal. De acuerdo a esta concepción, y haciendo alusión a un tridente, establece que, “la competencia intelectual, habilidades físicas y manuales, y la competencia interpersonal son los dientes, y el sentido de competencia es el mango” (Chickering, 1979, p. 20). La competencia intelectual involucra varios elementos incluyendo la inteligencia de cada individuo, o nivel de habilidad, su acervo de conocimiento previamente adquirido, y su habilidad de dar significado de manera abstracta los objetos y eventos alrededor de su experiencia. La competencia física y manual permite al individuo dominar habilidades que anteriormente eran inalcanzables y desarrollarlas bajo un ambiente de competencia con otros individuos.

El desarrollo de habilidades físicas y manuales también provee a un individuo de la habilidad de relacionar objetos y eventos de manera simbólica a través de la acción. La competencia interpersonal engloba el desarrollo de habilidades interpersonales básicas. La capacidad para entender las preocupaciones y motivaciones de otros, trabajar de manera efectiva en grupos, manejar una variedad de situaciones sociales forjan las bases para la competencia interpersonal.

El desarrollo de habilidades en cada una de estas tres áreas, conlleva a incrementar el sentido de competencia, o “la confianza que uno posee en su habilidad de hacer frente y alcanzar de manera exitosa lo que se ha propuesto” (Chickering, 1979, p. 9).

2.3.2 Vector 2. Manejo de emociones

El segundo vector de la teoría de Chickering es el manejo de emociones. Este vector se vuelve importante para evitar que sentimientos como la ansiedad, la ira, la depresión, el deseo, la culpa y la vergüenza no lleguen a un punto donde interfieren con el proceso educativo. Conocer y manejar de manera consciente estas emociones en sus niveles mínimos y máximos y encontrar formas de lidiar con ellos es la clave para moverse a través de este vector (Chickering y Reisser, 1993). Los alumnos están expuestos al miedo y que este estimula impulsos hacia la acción muscular, lo cual lleva a producir cambios en sus cuerpos. Como mencionan Chickering y Reisser, el “sentirse bien es el antídoto para la depresión” (1993, p. 110).

Durante la juventud, el proceso de maduración biológica libera un flujo de impulsos. El sexo y la agresión son los dos impulsos más fuertes con los cuales se deben lidiar durante los años universitarios. El conocimiento y la aceptación de estos sentimientos como un conjunto de sentimientos humanos ocurren cuando los patrones habituales de respuesta, modelados a partir de la educación de los padres y los grupos sociales, son identificados. El incremento de la sensibilidad y el entendimiento de los impulsos emocionales, establecen el escenario para las tareas complementarias del desarrollo de controles flexibles. La integración de emociones se refiere al desarrollo de controles flexibles los cuales son congruentes con quien uno mismo es en este momento y con quien uno mismo se está convirtiendo. El incremento del conocimiento y la integración de emociones se desarrollan en la medida en que uno mismo busca nuevas formas de expresarse emocionalmente y en la medida que uno acepta las consecuencias.

2.2.3 Vector 3. Moviéndose de la autonomía a la interdependencia

La autonomía es la dependencia a los demás, mientras que la interdependencia es depender de uno mismo. La transición de la autonomía hacia la interdependencia exige independencia emocional e instrumental. La independencia emocional ocurre cuando hay una separación de un grupo de apoyo, tales como padres, compañeros y maestros. Uno debe aceptar voluntariamente la separación del grupo para luchar por las metas individuales y expresar sus propias opiniones.

Chickering define la independencia emocional como ser “libre de la presión y la necesidad continua de reasegurar afecto o aprobación” (Chickering, 1979, p. 12).

La independencia emocional se alcanza de manera gradual, después de la separación de los grupos, cuando existe una menor necesidad de apoyo, y en la medida en que los pensamientos propios, las percepciones y los valores se vuelven la fuerza motivadora más importante en la vida del individuo.

Un estudiante logra independencia instrumental, una vez que es capaz de organizar actividades y aprender a resolver sus propios problemas y la habilidad de ser flexible y comprender las necesidades y deseos de otros. Por lo tanto, idear y luego poner esas ideas en acción es tener independencia instrumental (Chickering y Reisser, 1993).

2.2.4 Vector 4. Desarrollando relaciones interpersonales maduras

Los autores describen este vector a partir de la teoría de Josselson, la cual describe dos componentes: “la tolerancia y la apreciación de diferencias y la capacidad para intimar”. (Chickering y Reisser, 1993, p. 48). “Las relaciones son conexiones con otros que tienen un profundo impacto en las vidas de los estudiantes” (Chickering y Reisser, 1993, p. 145). Los autores mencionan que la tolerancia y la empatía pueden ser una

plataforma para multiplicar las posibilidades de las personas para desarrollar conexiones profundas.

La tolerancia es intercultural e interpersonal. La apertura para entender a una persona por sus cualidades en vez de las reconocerlo por las cosas que posee, es una forma de desarrollar tolerancia. La capacidad para intimar implica pasar de una dependencia significativa hacia una interdependencia con las personas involucradas en nuestro entorno (Chickering y Reisser, 1993).

2.2.5 Vector 5. Estableciendo identidad

El autor describe a este vector como sentido de uno mismo de manera firme. El establecimiento de la identidad depende en gran medida del desarrollo de los vectores antes mencionados. Abarca todo el desarrollo que se experimentó en los primeros cuatro vectores Chickering y Reisser (1993) proponen el modelo de Marcia de cuatro estilos de hacer frente al proceso de establecer identidad.

Los componentes principales de este sentido de uno mismo son la clarificación de las concepciones alrededor de las necesidades físicas, las características y la apariencia personal. Así como el esclarecimiento de las preferencias sexuales, el rol sexual y los comportamientos alrededor de este. El establecimiento de la identidad provee de un marco para el desarrollo de propósito y de integridad.

El establecimiento de la identidad incluye lo siguiente: “la comodidad con el cuerpo y su apariencia, la comodidad con el género y la orientación sexual, sentido de sí mismo en un contexto social, histórico y cultural, entendimiento del auto concepto a través de roles y estilo de vida, sentido de sí mismo como retroalimentación a consecuencia de valorar a otros, auto aceptación y auto estima, estabilidad personal e

integración” (Chickering y Reisser, 1993, p. 49), de igual manera conocerse a sí mismo y la actitud mostrada hacia uno mismo es fundamental para establecer la identidad propia.

2.2.6 Vector 6. Desarrollando propósito

Desarrollar el propósito de por qué un estudiante asiste a la universidad depende de las aspiraciones personales, los objetivos profesionales y los compromisos para con la familia y otros aspectos personales. Las decisiones en la vida de un estudiante deben aprender a tomarse para aprender a crear un balance entre los aspectos arriba mencionados (Chickering y Reisser, 1993).

En este vector los autores indican que los estudiantes se comprometen con sus planes futuros, establecen aspiraciones y descubren que es lo que quieren hacer el resto de su vida. Los autores comentan que los planes vocacionales y aspiracionales se clarifican a medida que avanzan sus estudios profesionales.

Las aspiraciones personales se vuelven estables y tienden a ser disfrutados, mientras que los objetivos profesionales y aspiraciones comienzan a tomar forma. Para la mayoría de los hombres, el desarrollo de propósito gira principalmente alrededor del esclarecimiento de los planes vocacionales y las aspiraciones personales. En el caso de las mujeres, la mayoría se centra alrededor de cuestiones relacionadas con el matrimonio y los hijos.

Finalmente el desarrollo de propósito incluye consideraciones concernientes al estilo de vida, los cuales incluyen cuestiones relacionadas con los objetivos a largo plazo, prioridades personales, y comprometerse con la unión a una parejas y los hijos. La integración de los tres aspectos que componen este vector, conllevan a una vida dirigida con significado.

2.2.7 Vector 7. Desarrollando integridad

Chickering y Reisser (1993) señalan que se debe desarrollar integridad para nuestras creencias, valores y propósitos. Los autores remarcan de igual manera, la importancia de considerar los puntos de vista de otras personas y sus creencias, así como la voluntad para auto respetarse mientras mantienen un buen comportamiento. Explican que un aspecto característico de este vector es la capacidad del estudiante para personalizar valores, ya que el estudiante al final de este vector modifica valores y creencias para incluir marcos de referencia más humanos, que le permitan aplicar principios de manera flexible basándose en un análisis profundo y analizando las situaciones de manera subjetiva respecto de las creencias que ha arraigado.

El desarrollo de la integridad comprende tres aspectos. Por un lado encontramos la humanización de los valores, por otro lado la personalización o introyección de esos valores, y por último el desarrollo de congruencia entre creencias y comportamientos. Chickering explica la humanización de los valores como un proceso en el que se cambia de un punto de vista literal y absoluto respecto a las reglas a un punto de vista más relativista en donde los propósitos sociales son entendidos.

La personalización o introyección de valores se da cuando un individuo comienza a desarrollar una matriz de valores en la cual refleja cánones personales y es visto como una guía flexible de comportamiento. Con el desarrollo de una matriz de valores flexible y personal, se da un incremento en el conocimiento de las relaciones entre los valores personales y el comportamiento.

Cada uno de los vectores de Chickering pueden verse como una serie de tareas a desarrollar las cuales definen las principales preocupaciones de los estudiantes

universitarios promedio. Así mismo, el autor establece en su hipótesis que el resultado de cada vector puede ser positivo o negativo. Además de lo anterior, cada vector puede reciclarse o volverse a experimentar a lo largo de la vida de un individuo.

Chickering describe el cambio en el desarrollo en término de diferenciación e integración y de desafío y respuestas. En cada vector los estudiantes se desarrollan de simples distinciones y relaciones hacia diferenciaciones e integraciones más complejas. A medida que los estudiantes se desarrollan se vuelven capaces de entender estímulos complejos. El crecimiento a lo largo de cada vector demanda más un proceso complejo, en el que el cambio se ve impulsado por el desafío y el apoyo. Los factores ambientales juegan un papel importante en el proceso de proveer desafíos, los cuales estimulan el crecimiento y el desarrollo. Sin embargo el desafío provee desarrollo solamente si es acompañado por una correspondiente cantidad de apoyo.

Como se observa en la figura 8, Chickering sugiere que los siete vectores siguen una secuencia de desarrollo específica. El autor explica que los primero cuatro vectores se incrementan de manera simultánea y prioritaria al resto de los vectores. La solución favorable de los primeros cuatro vectores es necesaria para alcanzar el cuarto. El desarrollo positivo de los primeros cuatro conduce al establecimiento de los últimos dos, desarrollando propósito e integridad, y estos dos se experimentan de manera simultánea.

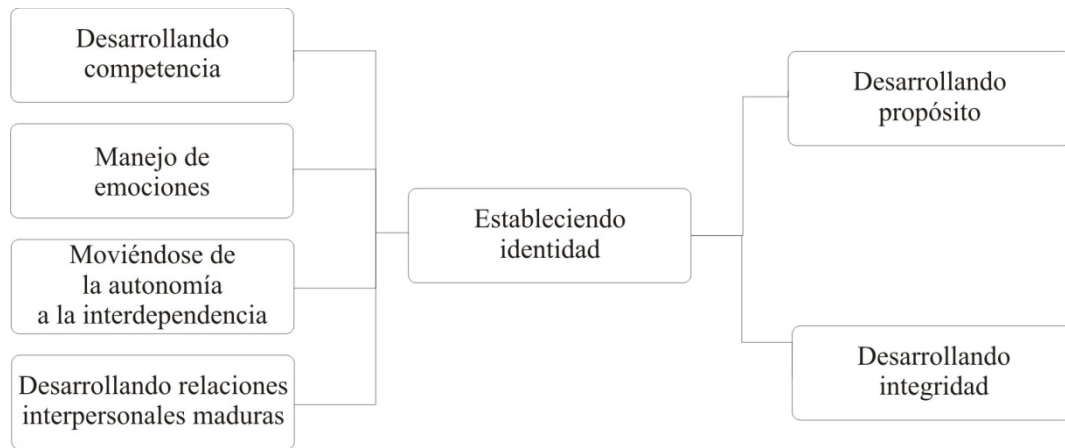


Figura 7. Relación entre los vectores de la teoría de Chickering.

Es importante mencionar que en base a los estudios que el autor realizó pudo descubrir que el desarrollo de los estadios está directamente relacionado al grado escolar de los estudiantes. Mientras que los de primeros grados se encuentran desarrollando los primeros cuatro vectores, los estudiantes de grados intermedios se encuentran desarrollando el quinto.

De igual manera los estudiantes de últimos años se encuentran en los últimos vectores, sin embargo, esta generalización no implica que todos los estudiantes se encuentren en las mismas fases de desarrollo dentro de cada vector ni en el mismo nivel de desarrollo de cada vector de manera independiente.

2.4 Aplicación de la teoría de Chickering en la educación superior y estudios complementarios.

Ejemplificar como la teoría de Chickering y los siete vectores son útiles en la educación superior es más sencillo si se observan las diferencias entre estudiantes de nuevo ingreso y estudiantes graduandos. En la mayoría de los casos para cuando los alumnos de últimos semestres estén listos para afrontar la vida fuera de la universidad, ya tendrán resueltas muchas de las cuestiones expuestas en los siete vectores. Por otro lado,

los alumnos de nuevo ingreso o primeros semestres se encuentran en un periodo de transición en donde deben comenzar a construir las bases de las necesidades básicas que se presentan en la vida de un estudiante universitario, antes de haber completado o resuelto vectores como el desarrollo de propósito o el establecimiento de identidad, la cuales la mayoría de los alumnos de últimos semestres ya resolvieron.

Los profesionales de Asuntos Estudiantiles esperan diferentes comportamiento y toma de decisiones por parte de estudiantes de primer ingreso frente a estudiantes de últimos semestres. Debido a esta situación es posible diferenciar, usando los siete vectores, en qué etapa de su desarrollo se encuentra el estudiante a través de la identificación de su grado escolar. Sin embargo, la teoría de Chickering puede ser sumamente útil para identificar las necesidades del estudiante al reconocer en qué etapa se encuentra, en vez de utilizarla para etiquetar al estudiante y tratar de encontrar la etapa en la que debería encontrarse. Además es necesario entender que cada estudiante es diferente y se vuelve necesario identificar las necesidades de cada uno a través de su contexto, tomando en cuenta su género, raza, preferencias sexuales, entre otras.

Además del trabajo realizado con la teoría y los siete vectores, Chickering con ayuda de Gamson (1987) desarrolló siete principios para una buena práctica en la educación superior. La reflexión de Chickering se basa en que los profesionales en las universidades “han pasado la mayoría de su vida laboral tratando de comprender a nuestro estudiantes, nuestro colegas, nuestra institución y a nosotros mismos” (1987, p. 4). Esta guía, como la denomina Chickering, es un conjunto del cómo y no del qué hace a fin de llevar una buena práctica con los estudiantes. Los siete principios son: estimular el contacto entre la academia y los estudiantes, desarrollar reciprocidad y cooperación

entre los estudiantes, utilizar activamente técnicas didácticas, efectuar una oportuna retroalimentación, enfatizar tiempo en la tarea, comunicar expectativas altas, respetar la diversidad de talentos y formas de aprender.

De igual manera, en *Education & Identity*, Chickering y Reisser ponen sobre la mesa un conjunto de también siete, influencias clave en el desarrollo del estudiante. En este trabajo los autores establecen una propuesta básica: el desarrollo humano debe ser el propósito organizacional de la educación superior” (1993, p. 265). Así mismo explican que las instituciones llegan a tener un gran impacto en el desarrollo de sus estudiantes, no necesariamente positivo, pero un gran impacto. Es por esto que los autores señalan que el ambiente institucional juega un papel crucial en este proceso. Las siete influencias clave que establecen Chickering y Reisser son: los objetivos institucionales, el tamaño de la institución, la relación estudiante-academia, currículo, enseñanza, grupo o comunidades estudiantiles, programas y servicios para el desarrollo del estudiante.

Respecto a los objetivos institucionales, los autores mencionan que los objetivos institucionales tendrán un impacto positivo en la medida en que se lleven a cabo y en la medida en que todas las actividades dentro de la institución estén alineadas a esos objetivos, además, el contar con objetivos claros y congruentes con lo que la institución lleva a cabo, hace que los estudiantes tengan claro por qué asisten a esa institución. Finalmente, el determinar objetivos institucionales claros permite establecer un compromiso con ciertos valores.

Por otro lado los autores establecen que en la medida en que el número de estudiantes inscritos en una universidad rebase la oportunidad de que todos participen y se involucren de manera activa, el desarrollo de competencias, la madurez en las

relaciones interpersonales, la identidad, y la integridad también se verán disminuidas. Los autores describen esto como redundancia, y lo ejemplifican de la siguiente manera: “es como tener tres personas cambiando una llanta” (1993, p. 268).

Las relaciones entre los estudiantes y la academia cuando son frecuentes y cordiales, y cuando se da en diferentes escenarios y bajo distintos roles, el desarrollo de la competencia intelectual, el sentido de competencia, la autonomía e interdependencia, el propósito y la integridad son alentados. Recordemos que uno de los primeros pasos para moverse de la autonomía a la interdependencia es redefinir la relación con los padres. En este proceso es de vital importancia cualquier otro adulto que funja como un modelo a seguir, ya que pueden causar un impacto sumamente positivo en los estudiantes.

Respecto al currículo, Chickering y Reisser establecen que mientras más actividades realice un estudiante, más currículo tendrá, y entre más currículo, más capacidad de desarrollo de la competencia intelectual e interpersonal, del sentido de competencia, de la identidad, el propósito y la integridad, tendrá ese estudiante. Sin embargo, es importante mencionar que los autores explican que el contenido de un curso o actividad es de gran importancia, debido a que debe ser relevante para el acervo del estudiante, debe estar diseñado para que pueda ser experimentado por diferentes tipos de estudiantes, debe ser retador y crear encuentros con distintas perspectivas, y proveer de ejercicios que permitan al estudiante ver la convergencia de esas perspectivas.

También mencionan que la enseñanza debe ser capaz de fomentar el aprendizaje activo, esto alienta la cooperación entre estudiantes y mientras esto ocurre, la competencia intelectual e interpersonal, el sentido de competencia, las relaciones interpersonales maduras, la autonomía, la identidad y el propósito son enriquecidos. De

igual manera, establecen que cuando los estudiantes son alentados a formar grupos y a participar en comunidades, esos grupos se convierten en subculturas muy ricas y cuando existe diversidad todos los siete vectores son desarrollados.

Chickering y Reisser (1993) mencionan que cuando los profesionales de asuntos estudiantiles se ven a sí mismos como educadores que trabajan de manera colaborativa con la academia para aplicar teorías de desarrollo del estudiante, se incrementa el impacto de los programas que se ofrecen de manera directa e indirecta.

Es así como este capítulo ha expuesto la teoría alrededor de la cual se establece la hipótesis de la presente investigación, es fundamental, comprender el entorno bajo el cual fue concebida y como es aplicada en la vida estudiantil para facilitar la tarea investigadora de este trabajo.

Capítulo 3.

Metodología

“Los medios de los que se sirve el hombre para compenetrarse con su medio ambiente y entender la naturaleza de los fenómenos que se presentan ante sus sentidos son la experiencia, el razonamiento y la investigación” (Cohen & Manion, 1990, p. 23).

En el presente capítulo se realizó una investigación descriptiva. En relación con su dimensión temporal, se realizó una investigación transversal, debido a que se recolectaron los datos en un solo momento. El propósito fue “describir las variables” (Hernández, Fernández y Baptista, 2003, p. 270) y describir a la comunidad estudiantil.

3.1 Descripción general del método o enfoque metodológico

La investigación en general es una mezcla entre la experiencia y razonamiento, y es sabido que se requiere llevar a cabo investigación para un mayor acercamiento a la verdad.

Existen dos tipos de concepción de la realidad social, por un lado, la subjetiva y por otro, la objetiva, y a partir de esta concepción proponen una serie de supuestos que intentan explicar la naturaleza de la ciencia social. La figura 7, muestra el esquema propuesto por Cohen & Manion (1990) respecto a las aproximaciones objetiva y subjetiva. Es decir, esta realidad social puede ser explicada bajo un enfoque cualitativo o cuantitativo.

De acuerdo a Bisquerra (2000) es importante tener en cuenta que la pedagogía es una ciencia, puesto que se ha complementado con una explicación sistemática del proceso educativo además del aprendizaje empírico.

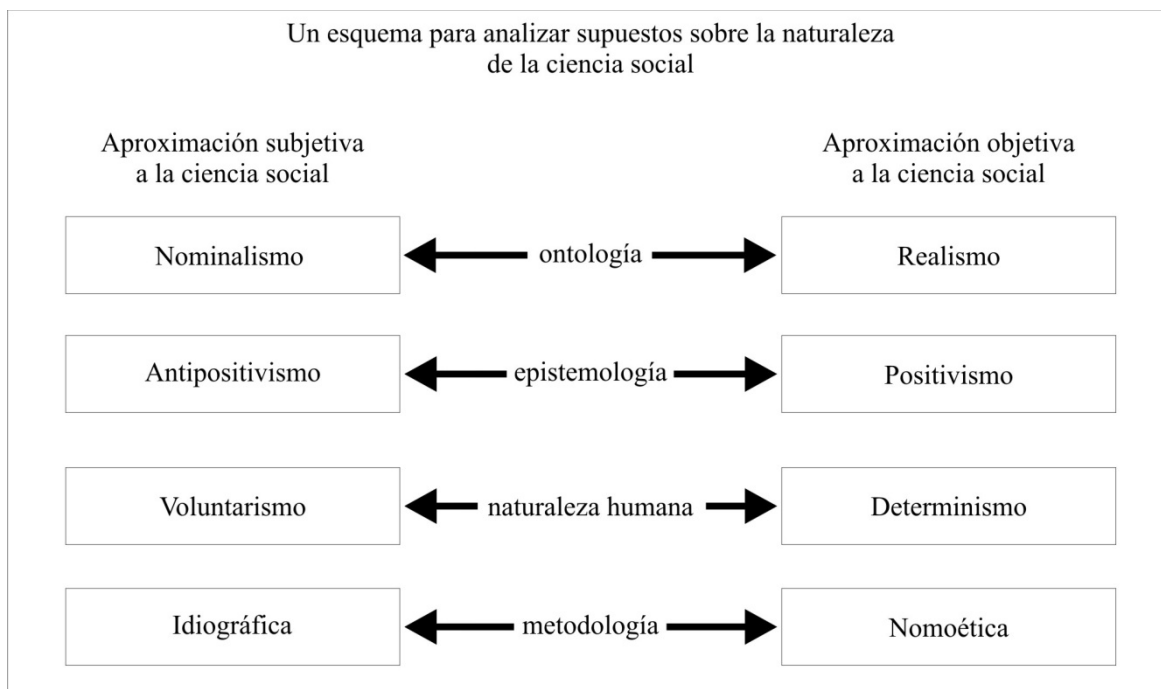


Figura 8. La dimensión subjetiva-objetiva (Cohen & Manion, 1990, p. 32)

Sin embargo la educación tiende a descartarse como una ciencia debido a que se encuentra en una fase inicial, en la que el proceso de investigación se desarrolla día a día. No obstante, Bisquerra (2000, p. 8) nos proporciona una definición aproximada al concepto de investigación educativa describiéndolo como el “conjunto sistemático de conocimientos acerca de la metodología científica aplicada a la investigación educativa de carácter empírico”.

Partiendo de la revisión de la teoría utilizada en la investigación educativa y la metodología empleada en diversos trabajos de investigación realizados sobre el campo de estudio de la educación y en relación a las preguntas de investigación, se ha optado por aplicar la investigación descriptiva en su modalidad transversal, agrupada dentro del enfoque cualitativo, ya que es “una fotografía instantánea de una población en un momento determinado” (Cohen & Manion, 1990. P. 130).

El objetivo de la investigación descriptiva es descubrir e interpretar lo que es, tratando de encontrar las condiciones o relaciones existentes, el efecto de las prácticas actuales, las creencias, los puntos de vista o actitudes aplicadas, efectos o tendencias que se desarrollan (Cohen & Manion, 1990). Con se obtendrá un compendio de información en el que una muestra representativa del Campus formada por individuos con diferentes características pero bajo las mismas condiciones climática, gubernamentales y culturales.

“Los estudios descriptivos pretenden medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a los que se refieren” (Hernández, Fernández y Baptista, 2003, p.119). Se consideraron como instrumentos de recopilación de información las encuestas, las entrevistas y los estudios etnográficos, entre otros. Los estudios descriptivos se centran en recolectar datos que muestran un evento, una comunidad, un fenómeno, hecho, contexto o situación que ocurre y que es susceptible de ser evaluado o medido.

Los estudios descriptivos tienen el objetivo de especificar las propiedades, las características y los perfiles importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que se encuentre bajo análisis. La manera en que se procederá a la recolección de información, será a través de encuestas evaluando los datos para posteriormente describirlos y confrontarlos con el objeto de estudio.

Para esta investigación se examinará si las características consideradas en la teoría de Chickering son válidas o aplicables al perfil o personalidad de nuestros estudiantes; la relación entre estas características de personalidad de la población estudiantil contra las características consideradas en la teoría de Chickering servirán para reconocer cuáles pueden ser incorporadas a la misma, en el proceso de adaptación de esta teoría para

mejorar el desarrollo aprendizaje de los estudiantes en cuestión, así como las intersecciones que presentan las características de la teoría de Chickering respecto al marco cultural del Tecnológico de Monterrey Campus Saltillo.

3.2 Justificación de la elección del enfoque

Los estudios descriptivos, en un primer plano, son adecuados para describir fenómenos, se basan en la observación realizada en el ambiente en donde se dan los fenómenos. Sin embargo estos estudios puedes incluir estudios de desarrollo, estudios de casos, encuestas, *tests*, entre otros. Además que permite estudiar en un mismo momento diferentes individuos de manera simultánea en escenarios reales. Además de lo anterior, según Cohen & Manion (1990), este método es útil para ofrecer una descripción del desarrollo de características en un grupo de individuos.

Este tipo de análisis es especialmente útil cuando hay una necesidad de determinar el estado en que se hallan los fenómenos, sus interrelaciones, y los cambios que se producen con el tiempo, y por ende es útil, en el sentido de los primeros pasos de un proyecto, que forma parte de otro proyecto como mencionamos anteriormente, en el que se busca validar y adaptar una teoría, tomado del proyecto del Dr. Enrique Ramos, y con miras a ser parte del desarrollo de otro una propuesta en la que se pretende posteriormente, sentar bases para el desarrollo de bases teóricas adaptadas a nuestro contexto y que en un futuro se considere para ser incluida en el modelo educativo del Tecnológico de Monterrey. Como menciona Bisquerra (2000, p. 209) “las relaciones pueden llegar a ser una fuente de hipótesis o de posterior investigación.

3.3 Participantes

Para la población de participantes elegida para esta investigación, se realizó una selección de jóvenes mexicanos alumnos del Tecnológico de Monterrey Campus Saltillo. Dentro los datos sociodemográficos que caracterizan a esta población para efectos de este análisis se encuentran por un lado, la edad, que oscila entre los 15 y los 23 años de edad. De igual forma los jóvenes habitan dentro de la república mexicana, en zonas urbanas, específicamente en la zona norte de la ciudad de Saltillo, Coahuila. Sin embargo, se consideran cuatro estratos socioeconómicos para este estudio: A/B (rica), C+ (media alta) y C (media). Los alumnos participantes en esta investigación se escogieron debido a que la investigación está enfocada a la adaptación de la Teoría de Chickering sobre el perfil de los estudiantes del Tecnológico de Monterrey Campus Saltillo, dicha muestra pertenece a la población de estudiantes que asiste a este Campus.

La cantidad de la muestra fue seleccionada a partir del número mínimo requerido para un muestreo, según Bisquerra (2000) estos métodos seleccionan individuos siguiendo determinados criterios, y teniendo en cuenta que la muestra sea muy representativa. A través de esta muestra se podrá generalizar, mediante una inferencia de las propiedades de la muestra, a la población total. Para este estudio se utiliza el método casual, en el que se reúne la información a partir de un número de individuos con determinadas características y condiciones, de relativamente fácil acceso para el investigador. Después de este muestreo no probabilístico, casual, el tamaño de nuestra muestra será de 30 alumnos.

Tabla 3.

Tamaños de muestra comunes en estudios cualitativos (Hernández et al., 2010, p.395)

Tipo de estudio	Tamaño mínimo de muestra sugerido
Etnográfico, teoría fundamentada, entrevistas, tests, observaciones	30 a 50 casos
Historia de vida familiar	Toda la familia, cada miembro es un caso
Biografía	El sujeto de estudio (si vive) y el mayor número de personas involucradas a él, incluyendo críticos
Estudio de casos de profundidad	6 a 10 casos
Estudio de caso	Uno o varios casos
Grupos de enfoque	Siete a diez casos por grupo, cuatro grupos por cierto tipo de población

3.4 Instrumentos

Según Evans, Forney y Guido-Di Brito (1998), Isabel Myers Briggs y su madre Katharine Cook Briggs reconocen que cada uno de nosotros tiene y nace un juego de herramientas mentales. Aunque todos tenemos acceso a las mismas herramientas básicas, cada uno se siente más cómodo con algunas usándolas en el diario vivir y así prefiere un juego de herramientas para una tarea particular

Esta herramienta parte de la idea de que la comprensión de la personalidad de cada individuo aumentaría el aprendizaje sobre uno mismo. Desarrollaron un instrumento psicológico, el MBTI Myers-Briggs Type Indicator™ que permite medir el balance que tienen las personas sobre cuatro dimensiones bipolares de la personalidad: extroversión vs introversión; sensorial vs intuición; racional vs emocional y adicionalmente juicio vs percepción, en este caso variables operacionales del estudio.

Como mencionan Evans, Forney y Guido-Di Brito (1998, p. 247) “Ellas (Myers y Briggs) asumieron que cada persona tiene una función dominante y es usada en la actitud preferida (introversión o extraversión) y una función segunda o auxiliar que provee balance y es usada en la actitud opuesta. Según el resultado de la prueba podemos ver de un modo muy gráfico cómo el carácter global se constituye de acuerdo a la posición jerárquica que tiene cada función y su orientación correspondiente dentro de la personalidad.

Basándonos en el instrumento de Myers y Briggs, se desarrolla un cuestionario cerrado (anexo 1), estructurado como una encuesta, que consiste en un conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones ante los cuales se pide la reacción o respuesta de los sujetos para expresar su opinión o punto de vista. “Las afirmaciones califican al objeto de actitud que se está midiendo y deben expresar solo una relación lógica” Sampieri (2003), se elige este instrumento debido a que uno de los objetivos de la investigación, y del cual partiremos, es conocer el perfil de la población, para a partir de estos datos evaluar aquellos rasgos que pueden adaptarse a la teoría de Chickering.

El instrumento pretende obtener las reacciones de los estudiantes ante diversas situaciones, y conocer sus preferencias, así como saber cómo reacciona su subconsciente ante ciertas preguntas o situaciones planteadas para entender su proceso de toma de decisiones. Los objetivos específicos del instrumento son: la identificación de las preferencias básicas de cada uno de las cuatro dicotomías especificadas en la teoría de Myers y Briggs, y la identificación y descripción del tipo de personalidad distintivo de cada estudiante.

Los resultados arrojados se integran por alumno a través de una tabla y un gráfico que muestra los resultados obtenidos en la prueba. La tabla 4, refleja el formato de la tabla para los resultados arrojados de forma percentil, así como las cantidades por categoría.

Tabla 4.
Tabla para presentación de resultados.

TIPOS SENSITIVOS CON PENSAMIENTO		TIPOS SENSITIVOS CON SENTIMIENTO		TIPOS INTUITIVOS CON PENSAMIENTO		TIPOS INTUITIVOS CON SENTIMIENTO		JUICIO	PERCEPCIÓN
ISTJ	ISFJ	INFJ	INTJ	ISTP	ISFP	INFP	INTP		
N = 0.00%	N = 0.00%	N = 0.00%	N = 0.00%	N = 0.00%	N = 0.00%	N = 0.00%	N = 0.00%	INTROVERTIDOS	
N = 0.00%	N = 0.00%	N = 0.00%	N = 0.00%	N = 0.00%	N = 0.00%	N = 0.00%	N = 0.00%		INTROVERTIDOS
N = 0.00%	N = 0.00%	N = 0.00%	N = 0.00%	N = 0.00%	N = 0.00%	N = 0.00%	N = 0.00%	JUICIO	EXTROVERTIDOS
N = 0.00%	N = 0.00%	N = 0.00%	N = 0.00%	N = 0.00%	N = 0.00%	N = 0.00%	N = 0.00%		EXTROVERTIDOS

Los 16 tipos de personalidad que desarrollaron en su teoría Myers y Briggs, se ilustran en la siguiente tabla. Cada tipo se compone de cuatro letras, siendo I, S, T, J, F, N, E y P las opciones. I para introvertido, S para sensitivo, T para pensamiento, J para juicio, F para sentimiento, N para intuitivo, E para extrovertido y P para percepción.

Tabla 5.
16 tipos de personalidad de la teoría de Myers y Briggs.

ISTJ	ISFJ	INFJ	INTJ
ISTP	ISFP	INFP	INTP
ESTP	ESFP	ENFP	ENTP
ESTJ	ESFJ	ENFJ	ENTJ

La figura 11 muestra el formato del gráfico, en donde los resultados se ven reflejados a través de un porcentaje, para cada una de las cuatro dimensiones.

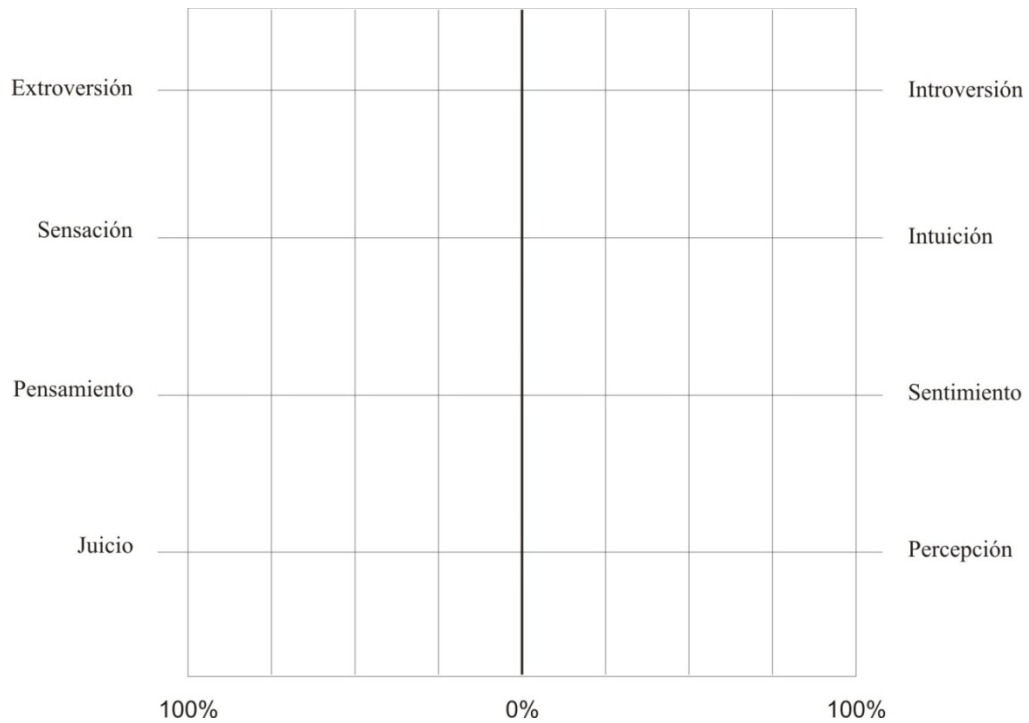


Figura 9. Gráfico de resultados de la prueba de personalidad.

3.5 Procedimiento para la recolección de datos

En el procedimiento para la recolección de datos se tiene las siguientes fases:

1. Elección al azar según el procedimiento no probabilístico de recolección enfocada descrito previamente.
2. Envío de correo a los estudiantes para la presentación del proyecto y su aceptación.
3. Después de haber aceptado su aplicación, envío de la prueba de personalidad para su resolución.
4. En caso de no responder el correo, elección de otro alumno, hasta completar así el tamaño de la muestra. Se pretende no hacer contacto directo con los alumnos para no invadir su privacidad.

3.6. Estrategia de análisis de datos

La estrategia a seguir en el análisis de los datos consiste primeramente, en su análisis exploratorio, en donde se determinaron los criterios de organización y posteriormente se organizaron los datos de acuerdo a los criterios necesarios para su comparación con la teoría de Chickering, en este caso las categorías que se definieron para el análisis. Posteriormente se preparan los datos para su análisis, es decir, se agrupan los resultados de las personalidades de los estudiantes, de acuerdo a los criterios seleccionados previamente, para después codificarlos y asignarles categorías.

Las categorías que se definieron para el análisis son primeramente los tipos de personalidad encontrados, posteriormente el género, el año cursado y las cuatro dimensiones bipolares de la personalidad.

A continuación se analizan las características de cada vector de teoría de Chickering contra las características de personalidad de cada tipo encontrado en los estudiantes que forman parte de la muestra. Se agrupan de tal manera que es capaz

identificar el tipo de personalidad predominante en el estudio, lo cual da una perspectiva de la población estudiantil en general y de cómo la teoría de Chickering se acerca a resolver las preguntas de investigación.

Capítulo 4.

Análisis de Resultados.

Partiendo del trabajo de Jung, Isabel Briggs Myers y Katherine Cook Briggs elaboran un modelo de *descripción de personalidad*, en el cual cada ser humano puede ubicarse en uno de los 16 tipos de personalidad resultantes de esta teoría, en los que se establecen dimensiones, o preferencias como lo denominan las autoras, de la personalidad: extrovertido *vs* introvertido, sensorial *vs* intuitivo, racional *vs* emocional, y juicio *vs* percepción.

El tipo de personalidad es la forma en que una persona percibe su entorno, las habilidades que presenta y como emiten juicios. De manera conjunta percepción y juicio define el comportamiento de una persona (Briggs Myers, 1995). Briggs Myers define la percepción como “el proceso de volverse consciente de las cosas, las personas, lo que ocurre y las ideas”, mientras que el juicio es “el proceso de llegar a conclusiones acerca de lo percibido” (1995, p. 1).

Myers y Briggs (1995) definieron ocho rasgos de personalidad, entre ellos:

Los tipos de personalidad fueron contruidos sobre cuatro dimensiones que reflejan las cuatro preferencias básicas que orientan el uso de la percepción y el juicio:

1. Las actitudes u orientación de la energía, hacia dónde se dirige la atención,
Extraversión-Introversión (E-I)
2. Los procesos perceptivos, cómo se adquiere información, *Sensación-Intuición (S-N)*
3. Los procesos de juicio o criterios de decisión, cómo se toma decisiones,
Pensamiento-Sentimiento (T-F)

4. El estilo para tratar con el mundo exterior o estilo de vida, cómo se capta el exterior, *Juicio-Percepción (J-P)*.

Sin embargo es importante recalcar que los tipos de personalidad o inventario, reflejan preferencias y no indica que no se utilice la preferencia opuesta. El ser humano utiliza todas las preferencias de acuerdo a su entorno, sin embargo una es predominante.

Además de lo anterior, el inventario no pretende medir inteligencia, sino las preferencias utilizadas en la forma de comportamiento en sus diferentes dimensiones.

4.1 Resultados obtenidos a través de la prueba de personalidad.

A continuación se presentan los resultados arrojados producto de la recolección de datos a través de la aplicación de la prueba de personalidad basada en la teoría de Briggs Myers y Briggs, a los 30 alumnos de la Institución, escogidos al azar, haciendo uso de las matrículas y ordenándolas al azar con ayuda de una hoja de cálculo. Se procedió a enviar un correo electrónico a cada uno de los 30 alumnos, de los cuales no se obtuvo respuesta de dos, así que se procedió a enviar nuevamente a dos nuevos alumnos para completar el tamaño mínimo de muestra propuesto, así mismo, se les solicitó que hicieran llegar su cuestionario impreso con las respuestas.

Tabla 6.
Descripción de la muestra por año cursado.

Año cursado	Hombres	Mujeres
1ro	4	3
2do	7	5
3ro	3	3
4to	2	2
5to	0	1

Los tipos expresados en la tabla 7 muestran los significados de las combinaciones de letras y sobre todo, muestra la distribución de frecuencias en la determinación del tipo de personalidad de la muestra.

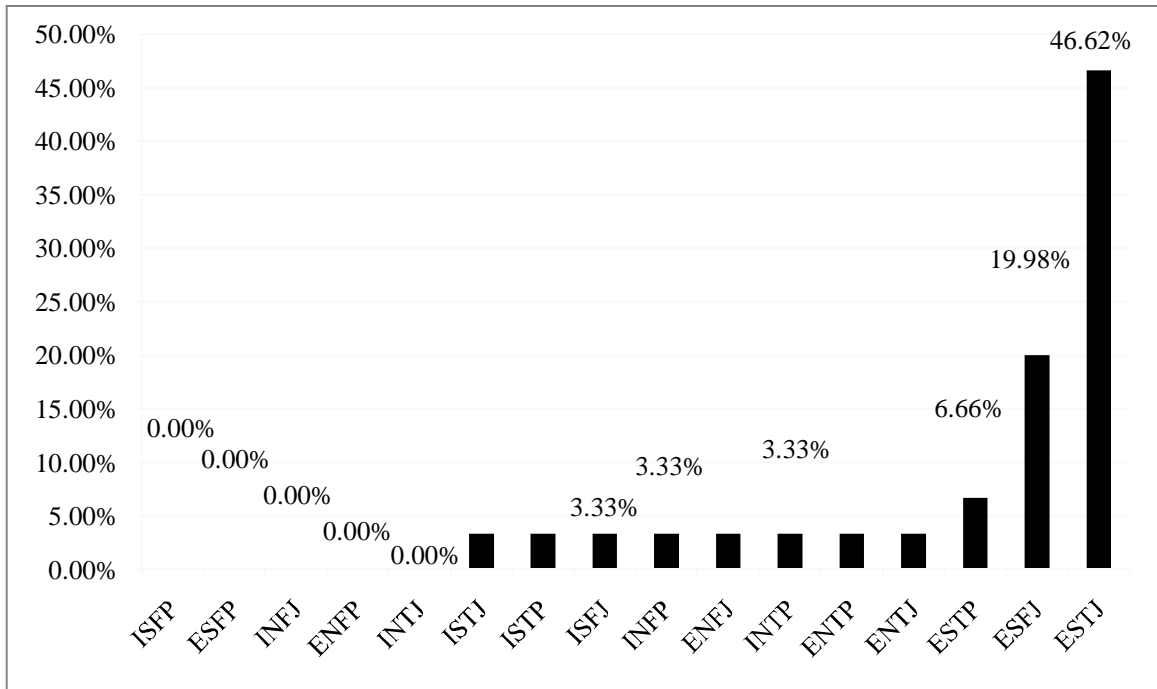
Tabla 7.
Tabla de tipos de personalidad, estudiantes del Tecnológico de Monterrey

TIPOS SENSITIVOS		TIPOS INTUITIVOS			
CON PENSAMIENTO	CON SENTIMIENTO	CON PENSAMIENTO	CON SENTIMIENTO		
ISTJ N = 1 3.33%	ISFJ N = 1 3.33%	INFJ N = 0 0.00%	INTJ N = 0 0.00%	JUICIO	INTROVERTIDOS
ISTP N = 1 3.33%	ISFP N = 0 0.00%	INFP N = 1 3.33%	INTP N = 1 3.33%	PERCEPCIÓN	INTROVERTIDOS
ESTP N = 2 6.66%	ESFP N = 0 0.00%	ENFP N = 0 0.00%	ENTP N = 1 3.33%	JUICIO	EXTROVERTIDOS
ESTJ N = 14 46.62%	ESFJ N = 6 19.98%	ENFJ N = 1 3.33%	ENTJ N = 1 3.33%	PERCEPCIÓN	EXTROVERTIDOS

A pesar de que se observa una categoría la cual presenta una frecuencia muy elevada, esto se explicará más adelante debido a que cada estudiante presenta un porcentaje distinto para cada dimensión dada en la prueba.

A continuación se presenta un gráfico de frecuencias para los tipos de personalidad encontrados en los estudiantes bajo estudio.

Tabla 8.
Distribución de frecuencia según tipo de personalidad.



4.2 Análisis de los resultados obtenidos para el total de la muestra

Nuevamente se hace alusión a las preguntas de investigación ¿La teoría de Chickering es válida o aplicable al perfil de los estudiantes del Tecnológico de Monterrey Campus Saltillo?, ¿Cuáles son las intersecciones que presenta la teoría de Chickering respecto a la teoría de perfiles de personalidad de Myers-Briggs? Y ¿Qué características pueden ser incorporados a la teoría de Chickering, en el proceso de desarrollo y aprendizaje de los estudiantes del Tecnológico de Monterrey Campus Saltillo de acuerdo a los perfiles de personalidad de la población? A partir de estos cuestionamientos describiremos los resultados encontramos desde la perspectiva de cada vector y sus dimensiones a desarrollar.

4.2.1 Resultados del vector 1

En la tabla 7 se observa que de los estudiantes que participaron en la muestra, el 46.62% presentan un tipo de personalidad ESTJ. Según la teoría sobre los tipos de personalidad, los individuos que pertenecen a este tipo suelen hacer que las cosas sucedan, investigan y proceden a hacer el trabajo hasta terminarlo. Utilizan mucha la lógica y el análisis para tomar decisiones en todos los aspectos de su vida. Se debe recordar que el vector 1 hace referencia al desarrollo de cualidades intelectuales, físicas y manuales, e interpersonales. Según Briggs Myers (1995), los estudiantes que presentan este tipo de personalidad se centran en las tareas a realizar y son capaces de darse cuenta de los pasos necesarios para terminar un trabajo.

El tipo ESFJ representa al 19.98% de población analizada, este grupo de estudiantes terminan las tareas en el tiempo calculado, respetan los lineamientos y prefieren mostrar sus competencias de manera directa personal y práctica (Briggs Myers, 1995).

El 6.66% corresponde a los estudiantes de tipo ESTP, los cuales “trabajan de forma eficiente, lo que les tiempo para hacer otra cosa o para divertirse” (Hirsh y Kummerow, 1990, p. 98). Los tipos ENFJ, ENTJ, ENTP, ISTP, INFP, INTP, ISTJ, ISFJ muestran un porcentaje de 3.33% cada uno. Respecto a los ENFJ rinden al máximo siempre y cuando haya armonía y buena comunicación y tienden a realizar su trabajo de manera creativa. Los ENTJ son estudiantes que desarrollan mejor competencia a través de actividades diversas y como conferencias y actividades grupales. Los ENTP desarrollan mejor sus competencias cuando trabajan en actividades que les gustan, pero pueden no sentir la necesidad de demostrar a sus maestros que saben y ser descuidados en

sus tareas. El grupo ISTP son capaces de desarrollarse muy bien preferentemente cuando trabajan solos, trabajan mejor con hechos y fechas (Hirsh & Kummerow, 1990). Los INFP aprenden de manera rápida, y pueden querer realizar un extra si lo que desarrollan les interesa pero no se ajustan muy bien a las reglas ni plazo. Para los INTP es muy importante la competencia del maestro, desarrollan mejor competencia cuando encuentran competente al maestro y tienden a desafiarlo (Hirsh & Kummerow, 1990). Para los ISTJ el desarrollo de la competencia “es un proceso que se da paso a paso, en el que uno debe apoyarse en sus experiencias para poder seguir adelante” (Hirsh & Kummerow, 1990, p. 74). Finalmente en lo que respecta al Vector 1, los ISFJ aprenden mejor de forma práctica, haciendo. Como se mencionó antes, un nivel intelectual de competencia consiste en usar nuestra mente para construir habilidades utilizando el pensamiento analítico e integral, por lo que el Vector 1 de la teoría a validar, si considera las características de los estudiantes de la muestra analizada, en las figuras 12 a 15 podemos observar la distribución de frecuencias por grupo de preferencias.



Figura 10. Gráfico de frecuencias por grupo de preferencia PJ.



Figura 11. Gráfico de frecuencias por grupo de preferencia NS.



Figura 12. Gráfico de frecuencias por grupo de preferencia EI.



Figura 13. Gráfico de frecuencias por grupo de preferencia FT.

4.2.2 Resultados del vector 2

El Vector 2, manejo de emociones, considera que conocer y manejar de manera consciente estas emociones en sus niveles mínimos y máximos y encontrar formas de lidiar con ellos es la clave para moverse a través de este vector (Chickering & Reisser, 1993).

Los ESTJ son estudiantes que dan y exigen seguridad y lealtad, si un compromiso es roto pierden tranquilidad puesto que exigen a sus pares la misma constancia ofrecida, aunque por su característica lógica saben que las relaciones que sostengan tienen altibajos (Briggs Myers, 1995), en general tienen un buen manejo de emociones.

Por otro lado, los ESFJ carecen de un manejo de emociones adecuado, ya que tienden a mantener una relación, cuando se comprometen a ella, aun cuando esta no sea la más conveniente, y tienden a sacrificar sus propias necesidades (Briggs Myers, 1995).

Los ESTP son excelentes manejando sus emociones, poseen un gran sentido de la realidad, con capaces de cortar lazos y seguir adelante, siendo racionales, son serenos y persuasivos, lo que puede ocasionar que aprendan a manipular a las personas que están a su alrededor (Hirsh & Kummerow, 1990).

Debido a que los ENFJ tienen una escala de valores anticuada, tienden a desilusionarse y a no saber manejar sus emociones, alterándose fácilmente sobre todo cuando se presentan altibajos en las relaciones. Por otro lado los ENTJ son exigentes e independientes, pero se enfadan demasiado si no se cumple con algo prometido. A los ENTP no les gusta perder, por lo que tienden a ser competitivos, y tienden a desafiar a sus padres, y a realizar todas aquellas actividades que se le indiquen que son incorrectas para su sexo. Tienden también a persuadir a las personas de adoptar su punto de vista,

debido a que son inteligentes aprenden a manejar sus emociones. De manera contraria los ISTP se caracterizan por ser serenos, pero reaccionan con rapidez ante su entorno, son más viscerales e insensibles a las necesidades de los demás, por lo que no manejan de manera consciente sus emociones. Los INFP se exigen tanto que pueden llegar a perder la capacidad de ver una situación en forma lógica y permiten que su parte negativa se adueñe de la situación (Briggs Myers, 1995).

El grupo INTP se caracteriza por manejar mal sus emociones, las cuales Hirsh y Kummerow definen como “lo menos accesible de su personalidad” (1990, p. 217). Los ISTJ no tienen en cuenta sus emociones ni lo que éstas representan y los ISFJ se alteran fácilmente y se sienten subestimados (Hirsh & Kummerow, 1990).

4.2.3 Resultados del Vector 3

En el capítulo correspondiente al marco teórico se menciona que la autonomía es la dependencia a los demás, mientras que la interdependencia es depender de uno mismo. Moverse de la autonomía a la interdependencia es un proceso que involucra la separación de un grupo de apoyo y capacidad para resolver sus propios problemas (Chickering & Reisser, 1993). Los ESTJ “comienzan temprano a asumir responsabilidades” (Hirsh & Kummerow, 1990, p 105). En su vida adulta asumen papeles con toda seriedad, roles como padre, encargado, empleado o miembro de una comunidad religiosa lo llevan a tomar los compromisos y a aceptar responsabilidades inherentes a estas posiciones. Así mismo desarrollan ampliamente la independencia instrumental ya que son capaces de separar los diferentes roles que les toca vivir y ser responsables con todos estos (Hirsh & Kummerow, 1990).

Un ESFJ también comienza a asumir responsabilidades a edad temprana, pero lo hace por el bienestar de los demás, por lo que su independencia emocional no se desarrolla al cien por ciento. Dependen mucho de ayudar al prójimo para sentirse bien, si no lo hace puede llegar a sentirse culpable de la falta de bienestar de los demás. Asumen sus roles de padre, cónyuge, trabajador entre otros, con seriedad pero son muy sensibles a las necesidades de otros. Llenan su vida de actividades con la gente (Briggs Myers, 1995).

El grupo ESTP ansía ser independiente, es altamente probable que abandonen su hogar en cuanto pueden mantenerse, pero existe la posibilidad de que crean que el hogar es el mejor lugar para vivir si le reducen la cantidad de reglas paternas y maternas, ya que son prácticos de pensamiento.

Las minorías representadas en la muestra se comportan como sigue: los ENFJ son responsables pero tienden a no desarrollar toda su independencia emocional, ya que tienden a satisfacer a los demás. Los ENTJ no se conforman con formar parte de un grupo sino que deben ser los líderes, tienden a hacerse cargo de sí mismo y de los demás. Mucha independencia instrumental y buen nivel de independencia emocional. Un ENTP posee un alto nivel de independencia instrumental, tienden a ponerse en situaciones donde ellos se hagan cargo de sí mismo y mucha independencia emocional, la cual puede llegar a no estar equilibrada, ya que no les interesa crear lazos con los demás y les cuesta trabajo comprometerse con una persona. A los ISTP “les gusta controlar sus vidas y desarrollar sus intereses pero no sienten la necesidad de hacerlo por los demás” (Hirsh & Kummerow, 1990, p 83). Para los INFP es difícil encontrar su lugar en una comunidad, suelen desarrollarse mejor en grupos pequeños. Tienen la necesidad de poner sus ideas

ante el juicio de los demás. Cuando los INTP logran su independencia emocional, la cual les cuesta trabajo alcanzar, son capaces de equilibrar su vida. Los ISTJ creen que uno debe ser autosuficiente y tratan de ayudar a la familia y los ISFJ evitan ser el centro de atención, pero prefieren depender emocionalmente de un grupo de menor estatus que el de ellos para sentirse bien consigo.

4.2.4 Resultados del Vector 4

Este vector tiene dos componentes fundamentales, la tolerancia y la apreciación de diferencias, así como la capacidad para intimar (Chickering & Reisser, 1993). A partir de la revisión de la teoría, podemos afirmar que la mayoría de los estudiantes pertenecientes a la muestra son capaces de desarrollar relaciones interpersonales maduras, siempre y cuando estén conscientes de las necesidades de los otros involucrados, debido a que creen que con una buena base, sus relaciones sobreviven a las dificultades y a mantenerse inactivos ante la necesidad de atacar problemas en las relaciones (Briggs & Myers, 1995).

Por otro lado el 19.98% de la muestra, tiende a dedicar demasiado tiempo en vivir bajo un estado armónico con los demás con el propósito de reducir las diferencias entre ellos y los involucrados en las relaciones que mantienen. Suelen evitar los conflictos, evadiendo los problemas que puedan presentarse, no son buenos desarrollando relaciones interpersonales maduras (Briggs Myers, 1995).

El 6.66% de la población bajo estudio suele ser maduro en el proceso de desarrollo de sus relaciones, son individuos que por sus características de ESTP son prácticos y afrontan los problemas de manera realista, sin embargo no son capaces de lidiar con la rutina, ya que llegan a aburrirse, pero reaccionan bien ante esta problemática,

ya que pueden hacer cosas que rompan con esa rutina y ayude a mejorar las relaciones (Chickering& Reisser, 1993).

Para la minoría de la población, comenzando con el tipo ENFJ, el desarrollo de las relaciones interpersonales maduras es una tarea difícil, ya que idealizan las relaciones, suelen ser muy intensos y no encaran bien los altibajos de las relaciones. Un ENTJ es exigente en sus relaciones, demandan de los demás compromiso y no toleran la falta de estos compromisos. Prefieren relacionarse con personas que compartan su perspectiva de las relaciones para no tener que lidiar con problemas. Los individuos del tipo ENTP exploran las posibilidades de la compañía social y de las diferentes clases de intimidad en sus relaciones. Tienen la necesidad de tener independencia y libertad en las mismas por lo que les cuesta trabajo establecer compromisos amorosos. El tipo ISTP es sentimental pero realista, buscan relaciones en las que tengan cierto grado de libertad para dedicar tiempo a sus intereses o compartirlas con los demás, y se comportan de manera racional ante los problemas o el término de una relación. Los INTP son viscerales respecto a sus relaciones, en un inicio suelen volverse totalmente irracionales, después pasan a una fase de evaluación de la relación, y por último, analizan sus expectativas y necesidades, si estas no están siendo cubiertas, las relaciones terminan, suelen ser maduros aunque al principio se tornen aturridos. El INFP no suele expresar fácilmente sus sentimientos, lo que puede llevarlo a desilusiones, decepciones o depresiones, ya que ponen demasiado empeño en sus necesidades pero a veces olvidan tomar en cuenta las necesidades de los demás. Un ISTJ es comprometido con sus relaciones, sin embargo no expresa sus necesidades, lo que puede hacer que viva inconforme con las mismas. Y finalmente, el ISFJ dada su condición realista es un individuo que acepta cuando las cosas no funcionan

como lo esperaba, y trata de encontrar los motivos para corregirlo, cuando no sucede se desilusiona pero acepta la situación (Hirsh & Kummerow, 1990).

4.2.5 Resultados del Vector 5

Dado que el Vector 5 abarca todo el desarrollo que se experimentó en los primeros cuatro vectores (Chickering y Reisser, 1993). Podemos establecer que los extrovertidos racionales, ESTJ y ENTJ, se conocen a sí mismos, son analíticos e impersonales, por lo que establece su identidad con paso firme. Se tornan decididos y lógicos, y “apuntan a gobernar su propia conducta” aunque en ocasiones también desean gobernar la de otros. La diferencia entre estos es que los ESTJ aprenden de sus experiencias pasadas, mientras que los ENTJ, al ser más intuitivos, suelen tomar decisiones pensando a largo plazo.

Los individuos extrovertidos emocionales, ESFJ y ENFJ, son perseverantes, trabajan duro para lograr sus ideales, sin embargo, dada su naturaleza amistosa, tienden a esperar la aprobación de la gente, por lo que puede resultarles dificultoso establecer su identidad, sin embargo los ESFJ suelen ser más prácticos.

Los ISFP y INFP, introvertidos emocionales son individuos que aunque no se relacionan tan fácilmente con otros, son independientes respecto al juicio de los demás. Sin embargo presentan conflicto cuando no están de acuerdo con personas que aman o admiran. Al ser personas sensibles emocionalmente, y suelen dejar de adaptarse cuando algo que valoran se ve amenazado.

Los tipos extrovertidos sensoriales, ESTP y ESFP son personas realistas, adaptables y fáciles de sobrellevar, establecen su identidad a partir de las experiencias cotidianas más que a través del conocimiento. Los introvertidos sensoriales son

individuos que trabajan duro para conseguir lo que desean, y son sistemáticos, los ISTJ e ISFJ desarrollan su identidad en base a sus sentimientos, lo cual puede causarles conflictos. Los extrovertidos intuitivos son personajes independientes, individuales, pero se preocupan demasiado por la opinión de los demás. No suelen terminar lo que comienzan, a pesar de tener iniciativa, y son impulsivos y no toleran la rutina. Su identidad es difícil de establecer debido a su “infinita variedad” (Briggs Myers, 1995, p. 106).

Finalmente los introvertidos intuitivos, INTJ e INFJ, son personas que pueden llegar a ser necias, y extremadamente individualistas, aunque siendo inspirados por algo o alguien se mantienen motivados. Establecen su identidad a través de la emancipación de sus acciones. La diferencia entre uno y otro radica en la capacidad racional del INTJ, la cual permite un desarrollo más balanceado de su juicio, el cual es necesario en estos tipos para desarrollarse adecuadamente.

4.2.6 Resultados del Vector 6

De acuerdo al Vector 6, Desarrollando propósito, Chickering y Reisser (1993) consideran que desarrollar un mapa es un mecanismo para reducir la distancia entre quienes somos y donde nos gustaría estar. Dentro del Vector 6 los estudiantes determinan “el sentido de nuestro lugar dentro de un gran todo” (p. 234). Este plan para modificar el *status quo* engloba los planes vocacionales, intereses personales y compromisos interpersonales y familiares.

Según Briggs Myers, el proceso de crecimiento de un individuo es mucho más fácil con la adecuada percepción y el adecuado desarrollo del juicio (1995, p. 167). Los preferentemente racionales o emocionales tienden a tener conflictos familiares durante

toda su vida. Por lo que les resulta complejo establecer compromisos familiares, aunque recordemos que esto no es una regla que se cumpla al cien por ciento. Con un buen desarrollo de la percepción y el juicio, ya que ellos necesitan sentir la atención de sus seres queridos. Respecto a la elección de una carrera o trabajo, los de preferencia TF, racionales o emocionales pueden aspirar a cualquier cargo, aunque los racionales se inclinan más por actividades de análisis lógico e impersonal mientras que los emocionales, con un 70% de incidencia en nuestra muestra según lo mostrado en la tabla 7, se inclinan por ocupaciones que se basen en los valores y en donde tengan la oportunidad de relacionarse con la gente.

Los de preferencia SN, sensoriales e intuitivos, se desarrollan de acuerdo a lo que le prestan atención, los sensoriales, que representa el 83.33% de nuestra muestra, ven sus relaciones en forma realista, pero requiere que se le demuestre explícitamente el compromiso adquirido con él. El intuitivo ve sus relaciones de manera optimista y no tan realista, pero valora sus relaciones aunque no se le den muestras tan explícitas de compromiso. En ambos casos los compromisos interpersonales y familiares se desarrollan bien ya que tiene una gran capacidad para resolver las dificultades que se presenten, lo ven como hechos que hay que cambiar o desafíos para mejorar las cosas, respectivamente.

La preferencia juicioso o perceptivo, JP, tiene problemas para establecer propósito, ya que tienden a elegir carreras u ocupaciones en base a las preferencias de sus padres o en el peor de los casos, no definir sus preferencias para la actividad a la que se dedicarán. Respecto a los compromisos interpersonales y familiares, los preferentemente JP difieren. Un individuo con preferencia de juicio, correspondiente a la mayoría con un

80% de incidencia en la muestra según lo expuesto en la tabla 7, se comprometen siempre y cuando estén seguros de sus sentimientos. Los perceptivos consideran el compromiso como algo abierto y cambiante, que necesita una constante evaluación.

Por último, los preferentemente extrovertidos o introvertidos, EI, también difieren en su manera de desarrollar propósito en la vida. Un extrovertido se relaciona con las personas de una forma superficial, lo que produce dificultades en las relaciones interpersonales y familiares. Un introvertido se relaciona de manera interpersonal con muy pocas personas, lo cual también dificulta establecer compromiso interpersonal, ya que, además de relacionarse con algunas personas solamente, toma tiempo fortalecer esas relaciones. Respecto a la elección de sus estudios, los extrovertidos, representado por el 83.33% de nuestra muestra, basan su elección en actividades que proporcionen interacción con otras personas. Los introvertidos eligen actividades que requieren de reflexión y concentración.

Tabla 9.
Porcentajes por preferencia de la personalidad.

	N	%	N	%	
E	25	83.33	21	70.00	T
I	5	16.67	9	30.00	F
S	25	83.33	24	80.00	J
N	5	16.67	6	20.00	P

4.2.7 Resultados del Vector 7

Como se mencionó en el marco teórico, Chickering y Reisser (1993) describen el desarrollo de la integridad con una matriz compuesta por creencias, valores y propósitos,

en la cual para que funcione adecuadamente se debe ejercer la voluntad para respetarse a sí mismo, manteniéndose fiel a esta matriz.

De acuerdo con la figura 14, los estudiantes que formaron parte de la muestra, son preferentemente extrovertidos, sensoriales, racionales y que actúan a través de juicios.

La tarea de establecer integridad para nuestra población estudiantil tiene que ver con el buen desarrollo de cada preferencia. Como menciona Briggs Myers, “los patrones generales de comportamiento pueden ser atribuidos a cada uno de los 16 tipos de personalidad, pero las fortalezas de cada tipo se materializan solamente cuando el desarrollo del tipo de personalidad es adecuado” (1995, p. 173).

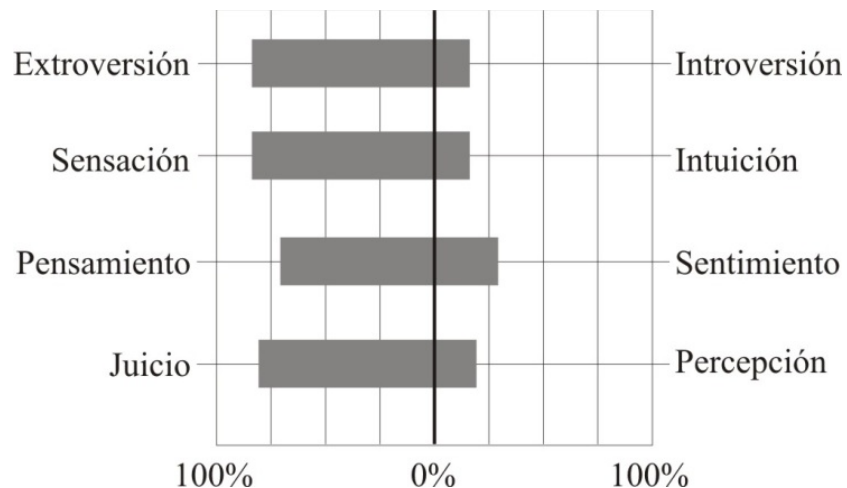


Figura 14. Gráfico de tipos de personalidad, estudiantes del Tecnológico de Monterrey

Los extrovertidos, corresponden al 83.33% de nuestra población, y suelen basarse en situaciones externas, lo que provoca que no se conformen con principios abstractos, y sientan la necesidad de experimentar, y debido a su naturaleza impulsiva, pueden llegar a no pensar en las consecuencias de las decisiones tomadas, lo que pone en riesgo la preservación de su matriz de valores, creencias y propósitos (Briggs Myers, 1995)

Por otro lado la preferencia sensorial, la cual representa también el 83,33% de la población analizada, se centra más en las realidades que en las posibilidades, Briggs Myers (1995) señala que esta preferencia es totalmente independiente de la extroversión, sin embargo dependen de sus cinco sentidos para percibir, lo que provoca que sienta la necesidad de transformar las palabras o la teoría en hechos y que experimenten, lo que fortalece la extroversión. De igual manera los sensoriales no se encuentran en franca comunicación con su subconsciente, por lo que tienden a requerir hechos para comprobar hipótesis. Esta característica puede ser una fortaleza si se desarrolla adecuadamente (Briggs Myers, 1995)

El 70% de la población analizada es racional, esto trae un balance en el desarrollo de la integridad de los estudiantes, ya que el pensamiento es “un instrumento de decisión” (Briggs Myers, 1995, p. 65). El pensamiento es impersonal, su objetivo como lo menciona Myers es “la verdad objetiva” (1995, p. 65). Esta característica provee de balance a la preferencia dominante de nuestra población bajo estudio, debido a que el racional tiende a evaluar bajo su matriz de valores y creencias, independientemente de sus deseos en cierto momento dado.

La última preferencia dominante en nuestra población, el juicio, representado por el 80% de la población, establece que la vida debe ser deseada y decidida, por lo que sienten la necesidad de evaluar sus acciones y las de los demás (Briggs Myers, 1995), esta característica agrega más equilibrio al conjunto de preferencias presentes en nuestra muestra.

4.3 Características de la población de acuerdo al género.

Para reconocer más a detalle las características de los estudiantes aglutinados en la muestra, se agruparon los resultados respecto al género de cada estudiante.

En la tabla 9 se observa la distribución de los tipos de personalidad para los estudiantes de género masculino, mientras que en la tabla 10 se muestran los tipos para los estudiantes de género femenino.

Podemos observar a la luz de las estadísticas, que el tipo predominante sigue siendo el ESTJ, seguido del ESFJ, y que los demás tipos con una minoría porcentual, se distribuyen en los tipos restantes.

El 29.97 de los hombres se ubica en estos dos tipos.

Tabla 10.
Tabla de tipos de personalidad, estudiantes hombres.

TIPOS SENSITIVOS		TIPOS INTUITIVOS		PERCEPCIÓN	JUICIO
CON PENSAMIENTO	CON SENTIMIENTO	CON PENSAMIENTO	CON SENTIMIENTO		
ISTJ N = 1 3.33%	ISFJ N = 1 3.33%	INFJ N = 0 0.00%	INTJ N = 0 0.00%		
ISTP N = 1 3.33%	ISFP N = 0 0.00%	INFP N = 0 0.00%	INTP N = 1 3.33%		
ESTP N = 1 3.33%	ESFP N = 0 0.00%	ENFP N = 0 0.00%	ENTP N = 1 3.33%	EXTROVERTIDOS	JUICIO
ESTJ N = 7 23.31%	ESFJ N = 2 6.66%	ENFJ N = 1 3.33%	ENTJ N = 0 0.00%		

De igual forma sucede con el 36.63% de las mujeres. Los cual indica el mismo patrón de personalidad para ambos géneros. De esta forma se puede agrupar a los estudiantes para su análisis en un solo grupo, debido a que los porcentajes presentados, es sencillo observar que el perfil de los estudiantes de manera genérica sigue el mismo perfil.

A continuación se ejemplifica de manera gráfica este fenómeno al presentar la tabla de tipos de personalidad para mujeres arrojados por la muestra.

Tabla 11.
Tabla de tipos de personalidad, estudiantes mujeres.

TIPOS SENSITIVOS		TIPOS INTUITIVOS		
CON PENSAMIENTO	CON SENTIMIENTO	CON PENSAMIENTO	CON SENTIMIENTO	
ISTJ N = 0 0.00%	ISFJ N = 0 0.00%	INFJ N = 0 0.00%	INTJ N = 0 0.00%	INTROVERTIDOS PERCEPCIÓN
ISTP N = 0 0.00%	ISFP N = 0 0.00%	INFP N = 1 3.33%	INTP N = 0 0.00%	JUICIO
ESTP N = 1 3.33%	ESFP N = 0 0.00%	ENFP N = 0 0.00%	ENTP N = 0 0.00%	EXTROVERTIDOS PERCEPCIÓN
ESTJ N = 8 26.64%	ESFJ N = 3 9.99%	ENFJ N = 0.00%	ENTJ N = 1 3.33%	JUICIO

Estos resultados después de haber sido clasificados para su interpretación, nos muestran que el perfil de personalidad predominante es el Sensitivo, con Pensamiento, Extrovertido con Juicio, con lo que se procederá a definir características y estilos de toma de decisión y visualizar el perfil en desarrollo, posteriormente se contrastaran los hallazgos con la teoría desarrollada por Arthur Chickering para su respectiva validación y resolución a las preguntas de investigación.

Capítulo 5.

Discusión.

A continuación se presentan las conclusiones a las que se ha llegado después del trabajo de investigación en el que se buscó validar la teoría de desarrollo del estudiante, desarrollada por Arthur W. Chickering, pero que al mismo tiempo intentó encontrar intersecciones entre esta teoría y el perfil de personalidad de la población estudiantil del Tecnológico de Monterrey Campus Saltillo. Bajo esta premisa se realizó un estudio en el que se analizó un grupo de estudiantes elegidos al azar. Este análisis permitió obtener diferencias específicas en la personalidad de estos individuos, basadas en la teoría de Isabel Briggs Myers y Katherine Cook Briggs, la cual es el resultado lógico de las diferencias básicas y observables del funcionamiento mental del ser humano. Es decir; se buscó la manera en cómo los individuos toman decisiones, trabajan y se comportan en la vida diaria.

Las teorías pueden ser vigentes siempre y cuando se adapten los conocimientos desarrollados previamente a la propia realidad ya que si la herencia del conocimiento, el ser humano no seguiría evolucionando. La teoría de Chickering presenta en cada uno de los siete vectores del desarrollo, la explicación en torno a la formación de la identidad de los estudiantes universitarios. De acuerdo a la teoría, los estudiantes transitan por estos vectores a diferentes ritmos, pudiéndose presentar el caso de que algunos de ellos retornen a un vector que ya habían dejado atrás, para volver a examinar aspectos relacionados con éste (Evans, Forney y Guido-DiBrito, 1998).

5.1 Validez interna y externa

A través de los resultados que se obtuvieron en las encuestas aplicadas fue posible comprobar que de manera general los estudiantes fueron sinceros en la mayoría de los

casos, debido a la conducta presentada al momento de contestar la encuesta y el tiempo de respuesta en su entrega, aunque permanece la duda de si ellos la contestaron o no.

Sin embargo, se confía en que la aplicación fue adecuada, probablemente el estudiante se vio beneficiado por el hecho de que las entrevistas fueron enviadas vía correo electrónico y eso pudo disminuir el clima de tensión que puede manifestarse en una entrevista personal.

A través de estos instrumentos se logró los tipos de personalidad que presentó la muestra, los cuales son relevantes al problema de investigación en el contexto, ambiente y la situación estudiada, ya que los resultados obtenidos fueron capaces de responder las preguntas de investigación, donde se identificó que la teoría de Chickering es efectivamente aplicable a los estudiantes de dicho universo.

Se logró la compenetración en el contexto, puesto que al obtener resultados de estudiantes escogidos al azar, fue posible analizar casi todos los tipos de personalidad existentes en contra la teoría de Chickering.

Se recolectó la información necesaria para poder cumplir con los objetivos establecidos al inicio de la investigación, debido a que se realizó el análisis de cada vector respecto de los tipos de personalidad existentes. Debido a que las entrevistas fueron vía electrónica, no desvió el conjunto de respuestas del estudiante, por lo que no se vio afectado el ambiente o el contexto.

Por medio de este análisis es factible concluir que la investigación realizada no carece de validez ni de confiabilidad.

5.2 Alcances y limitaciones

Una de las limitaciones que se presentaron en la investigación, es que no fue posible aplicar el método de observación que inicialmente se tenía planeado realizar en los estudiantes que fueron elegidos para contestar los tests, y poder complementar el estudio, puesto que estos fueron enviados vía electrónica.

Esta herramienta puede ser importante para verificar que los tests fueron contestados por ellos y analizar visualmente la manera como se realizó el llenado de estos, y poder corroborar si el estudiante contestó de manera sincera.

Otra limitación de esta investigación es que no todos los estudiantes que inicialmente fueron elegidos para contestar la encuesta respondieron, por lo que se procedió a escoger cuando se presentó el caso a un nuevo estudiante. Esto es importante ya que pudieran haber contestado los estudiantes con más grado de compromiso, lo cual pudiera sesgar nuestro resultado respecto a los perfiles de personalidad.

No obstante, se completó el número de tests que se requerían para contestar las preguntas de investigación.

El alcance obtenido fue el haber identificado el perfil que presenta la mayoría de los estudiantes de la Institución y el haber corroborado nuestra hipótesis con lo cual se puede utilizar la teoría de Chickering para enriquecer las prácticas en Asuntos Estudiantiles y el Campus en general, alrededor de la formación de los estudiantes.

5.3 Sugerencias para estudios futuros

Los autores postulan que el vector siete ocurre como resultado del desarrollo de los primeros cinco vectores a lo largo de la vida estudiantil de un individuo, sin embargo algunos de los estudiantes más jóvenes demuestran dentro del estudio tener metas claras, mientras que algunos estudiantes de último año parecen haber respondido como si aún no

tuvieran claras sus metas a muy corto plazo. Esto puede dar pie a futuras investigaciones en donde se demuestre si este vector efectivamente es consecuencia de los anteriores o si un estudiante puede desarrollar propósito de manera paralela a los demás vectores.

Algunas recomendaciones que se sugieren a partir de la presente investigación es realizar el estudio con otros campus del Sistema Tecnológico de Monterrey para poder validar la teoría bajo el contexto de los estudiantes a lo largo de nuestro país.

Adicionalmente, se pueden explorar o analizar los resultados de la NSSE para comprender mejor la manera en que los estudiantes desarrollan los siete vectores.

Pudiera ser interesante hacer este estudio con alumnos de preparatoria, para contar con una plataforma un poco más amplia, y conocer el perfil de los estudiantes en su totalidad, ya que cabe mencionar que en el Campus los estudiantes de preparatoria y universidad no se mezclan en sus clases académicas, pero si en las cocurriculares, y esto puede influenciar el proceso de desarrollo de ambos grupos.

Queda en el aire además de lo anterior, la pregunta de sí los factores internos al estudiante y circunscritos a la institución son suficientes para explicar el proceso de desarrollo que viven estos. Cabe mencionar que hoy en día los estímulos extra muros se presentan como un factor que pudiera convertirse en una influencia importante en el desarrollo del estudiante.

Las instituciones deben conocer a detalle las características y el perfil de sus estudiantes.

Además, difícilmente, se pueden diseñar acciones eficaces si no se conocen con detalle los factores, elementos o variables de la realidad educativa y social que afecta o favorece el proceso estudiantil dentro del país y el Tec de Monterrey. Las instituciones

que pueden ocuparse adecuadamente por el desarrollo armónico de los alumnos son aquellas que conocen a detalle a sus estudiantes, identifican claramente los elementos que afectan su este desarrollo y, en ese marco, diseñan e implementan acciones encaminadas a disminuir el fracaso en este proceso.

Es tema de futuros estudios el comparar los distintos factores de intervienen en el proceso de desarrollo del estudiante en México contra factores en Estados Unidos. Recordemos que las teorías alrededor del desarrollo del estudiante han sido generadas en su mayoría en este último país, y factores ambientales como la forma de gobierno, la distribución y producción de la riqueza, la integración social y la identidad cultural son a primera vista totalmente diferentes. Sería interesante analizar si estos factores inciden en su desarrollo con el objetivo de tener elementos que se puedan integran en un futuro a la teoría de Chickering para adaptarla al contexto de nuestro país y a las condiciones bajo las cuales viven nuestros estudiantes.

5.4 Conclusión

Cada vector de la teoría de Chickering (1993), muestra información significativa sobre las conductas que impulsan al estudiante hacia un desarrollo más completo, tanto en el campo cognitivo, como social y físico, herramienta que resulta muy útil para crear ambientes o programas adecuados para el desarrollo de los estudiantes si se identifica en ellos rasgos o comportamientos dependiendo el grupo de individuos que se analice. Es a través del autoconocimiento, que se puede ir descubriendo el cómo, cuándo, por qué, para qué, con quiénes, etc. que marcan la vida de cada estudiante bajo el contexto deseado y así llevar a cabo una observación más detallada y promover la adaptación de esta teoría para impulsar su crecimiento en todo sentido.

Retomando las preguntas de investigación ¿La teoría de Chickering es válida o aplicable al perfil de los estudiantes del Tecnológico de Monterrey Campus Saltillo?, ¿Cuáles son las intersecciones que presenta la teoría de Chickering respecto a la teoría de perfiles de personalidad de Myers-Briggs? Y ¿Qué características pueden ser incorporados a la teoría de Chickering, en el proceso de desarrollo y aprendizaje de los estudiantes del Tecnológico de Monterrey Campus Saltillo de acuerdo a los perfiles de personalidad de la población? Se realizó una investigación con apoyo de la teoría de Myers-Briggs.

Los resultados más relevantes y significativos dentro del presente estudio es la definición de los perfiles de personalidad predominantes en los estudiantes bajo estudio, con los cuales fue posible el análisis comparativo de cada tipo de personalidad contra cada vector de la teoría de Chickering.

Con esto se validó que la teoría de los vectores de desarrollo del estudiante se refleja en las conductas y acciones de la población bajo estudio y se el cuestionamiento inicial que da pie la pregunta de investigación, puesto que a la luz de los resultados, la teoría de Chickering es válida o aplicable al perfil de los estudiantes del Tecnológico de Monterrey Campus Saltillo ya que al obtener estos perfiles fue posible descifrar comportamientos de los estudiantes del Campus, los cuales fueron comparados contra los comportamientos que deben experimentar los jóvenes según lo indica la teoría de Chickering.

Recapitulando los hallazgos, el 46.62% presentan un tipo de personalidad ESTJ.

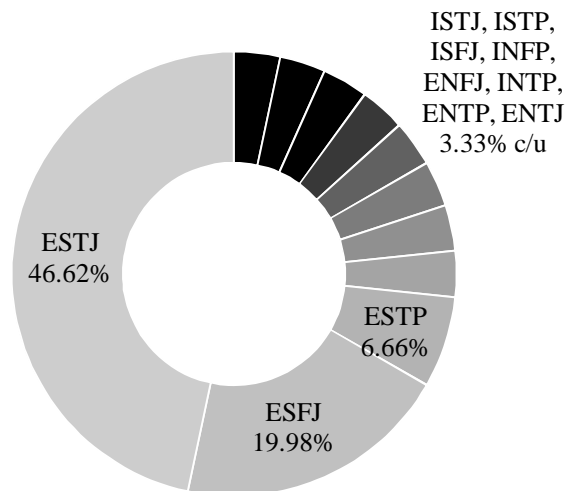


Figura 15. Gráfico de resultados de perfiles de personalidad.

Con estos resultados fue posible explorar los comportamientos de los estudiantes a través del test aplicado, con lo que posteriormente se hizo el análisis y se ubicó a cada grupo de preferencias de personalidad de acuerdo a las características por las que deben atravesar los estudiantes, según Chickering.

Debido a que la población aunque es mayoritariamente extrovertida, pero mantiene características diversas acorde a las diferentes personalidades presentadas en el estudio, es posible concluir que los alumnos experimentan las diferentes etapas o estadios en cada uno de los vectores, y se ven reflejadas las actitudes y toma de decisiones que describe Chickering en su teoría. Con lo anterior es factible validar que la teoría de Chickering se puede aplicar al contexto estudiantil del Tecnológico de Monterrey Campus Saltillo. Dentro de las intersecciones más relevantes que se hallaron en este estudio se encuentran las siguientes afirmaciones:

El vector 1 explica el proceso de desarrollo de cualidades intelectuales, físicas y manuales, e interpersonales. Este desarrollo de habilidades aunque no se explica en su

etapa de desarrollo si se define en los perfiles de personalidad de la teoría, lo cual ayuda a visualizar y ubicar el estado en el que se encuentra un individuo puesto que la teoría de Briggs Myers (1995) define las características que presenta una persona de cierto tipo.

Por otro lado el segundo vector, manejo de emociones, se considera que conocer y manejar de manera consciente estas emociones en sus niveles mínimos y máximos así como encontrar formas de lidiar con ellos es la premisa. En la teoría de Myers Briggs, las emociones se hacen evidentes al describir detalladamente las reacciones a diversos estímulos externos.

El tercer vector, moverse de la autonomía a la interdependencia, como se mencionó anteriormente es un proceso que involucra la separación de un grupo de apoyo y capacidad para resolver sus propios problemas, la teoría de Myers Briggs a diferencia de la descripción de otras características, menciona como se desarrolla un individuo en esta dimensión. Ya sea que tome mayor cantidad de responsabilidades a edad temprana o que aprenda a tomar decisiones basadas en su experiencia y como cooperan según su necesidad y percepción de formar parte de un todo más grande ellos mismos.

Para el vector 4, desarrollar relaciones interpersonales maduras, sucede de igual manera que con el vector 3, la teoría de Myers Briggs permite ubicar en una línea temporal basada en la teoría de Chickering, el nivel de desarrollo del individuo dentro del desarrollo de esas relaciones. Describe a través de ejemplos prácticos, como es que un niño o un adulto se comportan en comunidad. La mayoría de los estudiantes tienden a una dedicar importante cantidad de tiempo a promover un estado armónico en sus relaciones con los demás con el propósito de reducir las diferencias entre ellos y los involucrados en las relaciones que mantienen. Suelen evitar los conflictos, evadiendo los problemas que

puedan presentarse, no son buenos desarrollando relaciones interpersonales maduras ya que tratan de evitar los conflictos en vez de enfrentar las diferencias y reflejar una actitud y escala de valores definida ante las discrepancias que pudieran presentarse ante los demás.

El quinto vector referente al establecimiento de la identidad, aunque se ve afectado por los niveles de desarrollo presentados en los primeros cuatro vectores, se refiere a los puntos de quiebre sobre los cuales se debe prestar atención para lograr un equilibrio de lo que se quiere y de quien es una persona realmente. Este vector se percibe dentro de esta investigación como el más complejo, ya que incluye aspectos como la conformidad con el cuerpo y su apariencia, conformidad con género y la orientación sexual, sentido de pertenencia dentro del contexto histórico, social y cultural, clarificación del auto concepto dentro de los roles representados y el estilo de vida, reacción en respuesta a la retroalimentación de los seres queridos, auto aceptación y autoestima y estabilidad personal e integración. Este vector presenta áreas de oportunidad considerables que pueden enriquecer el entendimiento del desarrollo de los estudiantes en estos aspectos.

Adicionalmente el sexto vector, desarrollando propósito, indica que se requiere de una formulación de planes de acción y de establecer prioridades que integran estos tres elementos: planes y aspiraciones vocacionales, intereses personales y compromisos interpersonales y familiares (Chickering y Reisser, 1993). Sin embargo estudios recientes, demuestran contradicciones con la asunción de que el desarrollo de propósito sucede, como los mencionan Chickering y Reisser (1993) al final de la vida universitaria de los estudiantes (Foubert, Nixon, Sisson y Barnes, 2005).

Para el último vector, desarrollando integridad, en donde el desarrollo de la integridad se representa con una matriz compuesta por creencias, valores y propósitos, se encontró que los individuos si ejercen la voluntad para respetarse a sí mismo, manteniéndose fiel a esta matriz, dependiendo de los diferentes perfiles de personalidad que presenten. Sin embargo, también se encontraron algunas interrogantes alrededor de este vector. Una de ellas es de nueva cuenta, el cuestionamiento alrededor de si este vector como afirman los autores, es consecuencia del desarrollo de los demás. Además, queda en el aire la pregunta de si la cantidad de estímulos que reciben de manera externa afecta la conformación de esa matriz de creencias y valores. Es decir, cuestionarse si solamente es el conjunto de interacciones dentro del núcleo familiar y la institución educativa lo que afecta este desarrollo de integridad, o si factores como la ciudadanía o la economía de la localidad influyen en esto. Además de lo anterior, es necesario recordar que nuestro país además de ser tradicionalmente católico, es un país en el que la inseguridad se ha vuelto un factor importante en la toma de decisiones familiares, por lo que podría surgir la pregunta de si esto influye en el desarrollo de la integridad.

El tema de manejar teorías provenientes de otros ambientes puede limitar el alcance que se pretende tener durante su aplicación, a pesar de que las teorías han sido un instrumento de gran valía para el desarrollo estudiantil en general, la mayoría de las teorías fueron generadas hace 30 años o más y no se han actualizado desde entonces. La relevancia que pudieran tener hoy en día en la diversificada población de Estados Unidos merece gran atención y el compromiso de mantenerse actualizadas, entonces ¿por qué no habría de provocar interés el validar y adaptar esas teorías al contexto mexicano y a la

época que se vive? Tomando en cuenta las características que impacta el proceso de desarrollo de nuestros estudiantes.

Por último, con este estudio es posible reafirmar la importancia de analizar los contextos y áreas dentro de las cuales se desarrollan los estudiantes, y los factores que afectan este desarrollo. Mientras los involucrados en los procesos educativos y más aún, en Asuntos Estudiantiles continúen haciendo investigación alrededor de la experiencia que involucra el desarrollo del estudiante, será más sencilla la tarea de comprender esos procesos, en la que los nuevos ambientes de aprendizaje colectivo a través de la investigación, podrán promover el desarrollo de una manera más efectiva, y comenzar a generar nuestro conocimiento, sin dejar a un lado los avances y teorías existentes, pero con la consigna de generar conocimiento en nuestro entorno que promueva el desarrollo de mejores personas y por ende de un mejor país.

Referencias

- Abes, E.S., Jones, S.R. & McEwen, M.K. (2007). Reconceptualizing the Model of Multiple Dimensions of Identity: The role of meaning-making capacity in the construction of multiple identities. *Journal of College Student Development*, 48(1), 1-22.
- American College Personnel Association. (1983). Minutes of the Executive Council meeting, March 20, 1982. *Journal of College Student Personnel*, 24, 178-181.
- American College Personnel Association. (1992.) *Journal of College Student Development*. Volume 33. Number 2. E.E.U.U.: The John Hopkins University Press. Recuperado el 27 de septiembre de 2010 de https://muse.jhu.edu/journals/journal_of_college_student_development/
- Anderson, G. (1998). *Fundamentals of Educational Research*. E.E.U.U.: Farmer Press Teacher's Library
- Baxter Magolda, M. B. (2009). The activity of meaning making: A holistic perspective on college student development. *Journal of College Student Development*, 50th Anniversary Special Issue, 50(6), 621-639. Recuperado el 18 de octubre de 2010 de https://muse.jhu.edu/journals/journal_of_college_student_development/
- Bisquerra, R. (2000). *Métodos de Investigación Educativa. Guía Práctica*. Barcelona, España: Grupo editorial CEAC.
- Briggs Myers, I. (1995). *Gifts differing: understanding personality type*. Palo Alto, CA: Davies-Black Publishing.
- Chickering, A. W. (1979). *Education and identity*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Chickering, A. W, & Reisser, L. (1993). *Education and identity* (2nd ed.). San Francisco, E.E.U.U.: Jossey-Bass.
- Chickering A. W. & Gamson, A. F. (1987). Seven principles for good practice in undergraduate education. *AAHE Bulletin*, March 1987, pp. 3-19
- Cohen, L. & Manion, L. (1990). *Métodos de Investigación Educativa*. (3ra ed.) Madrid, España: La muralla.
- Erikson, E. H. (1974). *Identidad, juventud y crisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Evans N.J., Forney D.S., Guido F.M., Renn K.A. & Patton L.D. (2009). *Student Development in College: Theory, Research, and Practice*. San Francisco, E.E.U.U.: Jossey-Bass.
- Foubert, J., Nixon, M., Sisson, V. S., Barnes, A.C. A Longitudinal Study of Chickering and Reisser's Vectors: Exploring Gender Differences and Implications for

Refining the Theory. *Journal of College Student Development* - Volume 46, Number 5, September/October 2005, pp. 461-471

- Hernández R., Fernández C., Baptista P. (2010). *Metodología de la investigación*. (5ta Ed.) México: McGraw Hill.
- Hirsh S., Kummerow J. (1989) *Life types. Understand yourself and make the most of who you are...based on the most widely accepted personality test in the world*. New York: Warner Books.
- Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (2006). *El modelo educativo del Tecnológico de Monterrey*. Monterrey, México: Tecnológico de Monterrey.
- Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (2006, agosto 2010). *Misión de la Dirección de Asuntos Estudiantiles*. Recuperado el 20 de septiembre de 2010 de <http://www.itesm.mx/dae/nosotros/mision.htm>
- Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (2006, mayo 2011). Recuperado el 26 de mayo de 2011 de <http://www.itesm.edu>
- Keniston, K. (1971). *Youth and Dissent*. New York: Harcourt, Brace & Jovanovich
- Kumives, S. R., Woodard D. (2003). *Student services: a handbook for the profession*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 551-558.
- Marcia, J. E. (2006). Ego identity and personality disorders. *Journal of Personality Disorders*, 20(6) 577-598.
- Marcia, J. E., Waterman, A. S., Matteson, D. R., Archer, S. L., & Oflofshy, J. L. (2000). *Ego identity: A handbook for psychosocial research*. New York: Cambridge University Press.
- Miller, T K., & Prince, J. S. (1976). *The future of student affairs*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Real Academia Española (2011, mayo 2011). *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 26 de mayo de 2011 de <http://www.rae.es/RAE/Noticias.nsf/Home?ReadForm>
- Reisser, L. (1995). Revisiting the seven vectors. *Journal of College Student Development*, 36 (6), 505-511.

Santrock, J. W. (2006). *Psicología del Desarrollo: El ciclo vital* (10 ed.). Madrid, España: McGraw –Hill/Interamericana de España. Cap. 2, pp. 32-48; cap. 14, pp.466-500.

Secretaría de Educación Pública. (2007). *Programa Sectorial de Educación*. Recuperado el 26 de mayo de 2011 de http://www.ses.sep.gob.mx/work/sites/ses/resources/LocalContent/1110/3/prog_sec.pdf

Anexo 1.

Test de personalidad

Test de personalidad.

La presente prueba es un *test* de personalidad el cual forma parte de una investigación para analizar los rasgos presentados en la población estudiantil del Tecnológico de Monterrey Campus Saltillo.

Responder estas preguntas acertadamente requiere de una reflexión honesta respecto a la manera como realmente piensas, sientes, y actúas. Algunas de las preguntas de este test miden los rasgos de tu personalidad de manera diferente a lo que pudieras pensar, así que tratar de contestar el test de la forma que tú consideras como lo ideal arrojará resultados inválidos. Te pedimos que te concentres en ser honesto para obtener los resultados más adecuados a tu personalidad.

Gracias por tu apoyo al responder este *test* de personalidad, tus respuestas serán confidenciales y se utilizarán únicamente con fines de investigación. Te pedimos imprimir este test, contestarlo en la versión impresa y entregarlo en las oficinas de Asuntos Estudiantiles del Campus.

Tachar la respuesta pertinente:

Género: Hombre Mujer
Edad: _____ años
Año
cursado:

NOTA: ESCOGER LA RESPUESTA CENTRAL PUEDE HACER QUE SEA SÓLO 50% ACERTADA.

1. Creo que las reglas y regulaciones son necesarias.

Muy inexacto  Muy exacto

2. Me mueven mucho las desgracias ajenas.

Muy inexacto  Muy exacto

3. Valoro la soledad inmensamente.

Muy inexacto  Muy exacto

4. Me frustró fácilmente.

Muy inexacto  Muy exacto

5. Hago cosas sin un plan u horario específico.

Muy inexacto  Muy exacto

6. Soy más realista que conceptual.

Muy inexacto  Muy exacto

7. No me gusta atraer la atención de otros hacia mí.

Muy inexacto  Muy exacto

8. Me interesan los sistemas y patrones.

Muy inexacto  Muy exacto

9. No me gustan las multitudes.

Muy inexacto  Muy exacto

10. Soy muy asertivo.

Muy inexacto  Muy exacto

11. Prefiero trabajar secuencialmente que al azar.

Muy inexacto  Muy exacto

12. Tiendo a ser organizado.

Muy inexacto  Muy exacto

13. Baso mis objetivos de vida en la inspiración, más que en la lógica.

Muy inexacto  Muy exacto

14. Presto más atención a mis pensamientos que a mis sentimientos.

Muy inexacto  Muy exacto

15. Me gusta más iniciar proyectos que terminarlos.

Muy inexacto  Muy exacto

16. Tiendo a trabajar en algo hasta que esté terminado.

Muy inexacto  Muy exacto

17. Vivo más el momento presente que en el futuro.

Muy inexacto  Muy exacto

18. La diversión es lo más importante en la vida.

Muy inexacto  Muy exacto

19. Me baso más en mis sentimientos para guiar mi toma de decisiones.

Muy inexacto  Muy exacto

20. Tiendo a analizar las cosas objetiva y críticamente.

Muy inexacto  Muy exacto

21. Prefiero trabajar en el lado teórico de un proyecto que en el práctico.

Muy inexacto  Muy exacto

22. Soy más pies en la tierra que cabeza en las nubes.

Muy inexacto  Muy exacto

23. Evito la interacción innecesaria.

Muy inexacto  Muy exacto

24. Me siento Cómodo con hechos antiguos, debido a que me gusta conjeturar el significado.

Muy inexacto  Muy exacto

25. Frecuentemente me ubico fuera de la realidad.

Muy inexacto  Muy exacto

26. Estoy extremadamente interesado en ideas abstractas.

Muy inexacto  Muy exacto

27. Hago amigos fácilmente.

Muy inexacto  Muy exacto

28. Soy desorganizado.

Muy inexacto  Muy exacto

29. Mis espacios (escritorio, habitación, etc.) rara vez están limpios.

Muy inexacto  Muy exacto

30. Prefiero ambientes estructurados a los que carecen de estructura.

Muy inexacto  Muy exacto

31. Tiendo a tomar decisiones basadas en la lógica y los hechos.

Muy inexacto  Muy exacto

32. Me gusta hacer las cosas en el último minuto.

Muy inexacto  Muy exacto

33. Puedo parecer ilógico.

Muy inexacto  Muy exacto

34. Tiendo a confiar más en la mente que en el corazón.

Muy inexacto  Muy exacto

35. Me expreso ante otros fácilmente.

Muy inexacto  Muy exacto

36. Encuentro difícil acercarme a otros.

Muy inexacto  Muy exacto

37. Tiendo a valorar la imparcialidad más que los sentimientos.

Muy inexacto  Muy exacto

38. Pienso de una manera muy “no lineal”.

Muy inexacto  Muy exacto

39. Soy muy sociable.

Muy inexacto  Muy exacto

40. Prefiero mantener mis espacios limpios.

Muy inexacto  Muy exacto

41. Tomo las cosas de manera extremadamente personal.

Muy inexacto  Muy exacto

42. Prefiero ejemplo reales que teóricos.

Muy inexacto  Muy exacto

43. No revelo mucho acerca de mí frente a otros.

Muy inexacto  Muy exacto

44. Tiendo a hacer planes específicos antes de realizarlos.

Muy inexacto  Muy exacto

45. Hablo mucho.

Muy inexacto  Muy exacto

46. Me centro mucho más en posibilidades que en la realidad actual.

Muy inexacto  Muy exacto

47. Tiendo a preferir lo específico a lo general.

Muy inexacto  Muy exacto

48. Me siento muy cómodo cuando estoy rodeado de gente.

Muy inexacto  Muy exacto