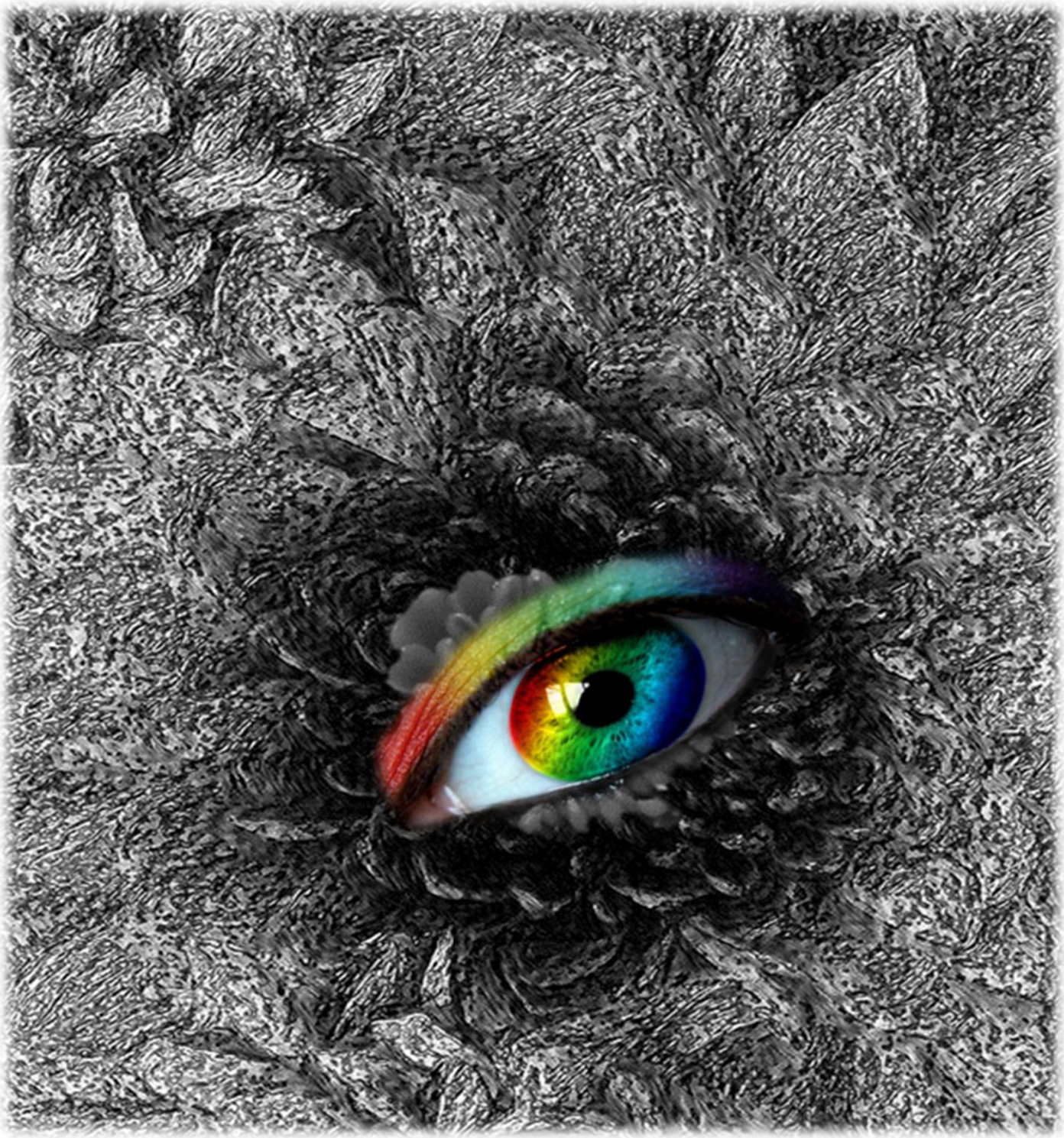
Integración Académica en Psicología.

Revista científica de la Asociación Latinoamericana para la Formación y la Enseñanza de la Psicología.



Volumen 2. Número 6. Septiembre-Diciembre 2014.

Integración Académica en Psicología.

Revista científica y profesional de la Asociación Latinoamericana para la Formación y la Enseñanza de la Psicología.

Revista Integración Académica en Psicología, Volumen 2, número 6, Septiembre-Diciembre 2014, es una publicación cuatrimestral editada por la Asociación Latinoamericana para la Formación y Enseñanza de la Psicología, A.C., calle Instituto de Higiene No. 56. Col. Popotla, Delegación Miguel Hidalgo. C.P. 11400. Tel. 5341-8012, www.integracion-academica.org , info@integracion-academica.org . Editor responsable: Manuel Calviño. Reserva de derechos al uso exclusivo No. 04-2013-012510121800-203 otorgado por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. ISSN: 2007-5588. Responsable de la actualización de este número, creamos.mx, Javier Armas. Sucre 168-2, Col. Moderna. Delegación Benito Juárez. C.P. 03510. Fecha de última modificación: 26 de febrero de 2014. Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación.
Queda prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización de la Asociación Latinoamericana para la Formación y Enseñanza de la Psicología, A.C.

Integración Académica en Psicología.

Revista científica y profesional de la Asociación Latinoamericana para la Formación y la Enseñanza de la Psicología (ALFEPSI).

ISSN 2007-5588

Mesa Coordinadora de ALFEPSI

Presidente: Marco Eduardo Murueta

Edgar Barrero

Dora Patricia Celis

Rogelio Díaz

Ángela Soligo

Nelson Zicavo

Director de la Revista: Manuel Calviño

Editor ejecutivo: Javier Armas

Consejo Editorial:

David Alonso Ramírez (Costa Rica)
Gustavo Carpintero (México)
Roberto Corral (Cuba)
Lupe García Ampudia (Perú)
Julio Jaime (Colombia)
Ericka Matus (Panamá)
María José Rodríguez (Chile)
Ángela Soligo (Brasil)
Claudia Torcomian (Argentina)
Correctora: Vivian Lechuga

Comité Científico Editorial:

Yenny Aguilera (Paraguay)
Luís Eduardo Alvarado (Ecuador)
Cecilia Bastidas (Ecuador)
Edgar Barrero (Colombia)
Ana Bock (Brasil)
Julio César Carozzo (Perú)
Sandra Castañeda (México)
Alberto Cobián (Cuba)
Milagros Aída Cueto (México)
Bettina Cuevas (Paraguay)
Gina María Chávez (Perú)
Lucia Da Silva (Brasil)
Rogelio Díaz (México)
Laura Domínguez (Cuba)
Benjamín Domínguez (México)
Luz de Lourdes Eguiluz (México)
Rosario Espinoza (México)
Marcos Ferreira (Brasil)
Ana María Florez (Panamá)
Horacio Foladori (Chile)
Odair Furtado (Brasil)
Mónica García (Argentina)
Mónica Elena Gianfaldoni (Brasil)
Henry Granada (Colombia)
Javier Guevara (México)
Alma Herrera Márquez (México)
Cristina Joly (Brasil)
Carlos Lesino (Uruguay)
Diana Lesme (Paraguay) Alexis Lorenzo (Cuba)
Horacio Maldonado (Argentina)
MaríaLili Maric (Bolivia)
Marta Martínez (Paraguay)
Javier Mendoza (Bolivia)
Luis Morocho (Perú)
Emilio Moyano (Chile)
Myriam Ocampo (Colombia)
Mario Orozco (México)
Monica Pino (Chile)
Alicia Risueño (Argentina)
Germán Rozas (Chile)
Javier Margarito Serrano (México)
Rubén Carlos Tunqui (Bolivia)
Eduardo Viera (Uruguay)
José Antonio Vírseda (México)
Laura Zárate (México)
Bárbara Zas (Cuba)

Contenido

Editorial. 3
Manuel Calviño
Director

Propuestas en formación y enseñanza

PROGRAMA DE ORIENTACIÓN PROFESIONAL PARA ESTUDIANTES DE NUEVO INGRESO A LA CARRERA DE PSICOLOGÍA. 4
Annia Almeyda Vázquez
(Cuba)

LA CONFIGURACIÓN DEL PROYECTO DE VIDA COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA FORMAR PSICÓLOGOS. 24
Roberto Arzate Robledo
Rubén González Vera
Herminia Mendoza Mendoza
Norma Leticia Cabrera Fermoso
(México)

SALUD MENTAL EN ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE PSICOLOGÍA. IMPLICANCIAS PARA LA FORMACIÓN EN AUTOCUIDADO DE LOS PSICÓLOGOS EN FORMACIÓN. 35
Karina González Trujillo
Paulina Gaspar Candia
Sofía Luengo López
Yessica Amigo Vásquez
(Chile)

Experiencias prácticas y aplicadas

PRUEBA PILOTO DE LA EFECTIVIDAD DE ANIMACIONES POR COMPUTADORA AL MEDIR EL PENSAMIENTO CONTRAFÁCTICO Y LA COMPRENSIÓN DE TRANSGRESIONES A NORMAS, POR PARTE DE INFANTES ENTRE LOS 4 Y 6 AÑOS DE EDAD DE LA CIUDAD DE POPAYÁN. 44
Juan Francisco Muñoz
(Colombia)

¿LOS DESAFÍOS DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN (TIC) PARA PADRES Y MADRES DE NIÑOS Y NIÑAS EN ETAPA PREESCOLAR. 58
Claudia Verónica Vásquez Rivas
(Chile)

AUTOCONCEPTO Y AJUSTE PSICOLÓGICO EN UNA MUESTRA DE

INMIGRANTES LATINOAMERICANOS. 68
José Andrés Peña Pinzón
(Ecuador)
Carmen Gómez-Berrocal
Antonio Fernández Parra
(España)

MODELO DE INTERVENCIÓN PARA ADOLESCENTES
"EL MUNDO DE LA ADOLESCENCIA". 80
Samuel Islas Ramos
(México)

LA BÚSQUEDA DE LA EFICACIA Y EFECTIVIDAD EN UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN
GRUPAL PARA ESCOLARES MENORES. 94
Roxanne Castellanos Cabrera
(Cuba)

A APLICAÇÃO DA LEI 11.340/06 (LEI MARIA DA PENHA) DE COMBATE À VIOLÊNCIA CONTRA
A MULHER: PERCEPÇÕES A PARTIR DE GESTORES DE UMA CIDADE DO BRASIL 100
Bruna Angélica Borges
Luana Sampaio Sousa
Cleber Lizardo de Assis
(Brasil)

Los autores. 135

Editorial

En el prólogo a la edición rusa de *Más allá del principio del placer* Vygotsky y Luria señalaban: "La ciencia no consiste solo en problemas resueltos, en respuestas encontradas, en afirmaciones de leyes seguras. La ciencia significa en máxima medida procesos de descubrimiento, propuesta de problemas, la tentativa y el riesgo".

La ciencia psicológica no debería ser una excepción.

Sin embargo, en nuestra disciplina, los modelos de pensamiento de vocación positivista trajeron consigo una suerte de apaciguamiento, un silenciado, de los momentos de riesgo, de *"búsqueda ansiosa"* –al decir de Deveraux–, e intentaron hacer santuario de las certezas, las convergencias, el "pensamiento único" –dicho ahora por Ramonet.

Más aún, intentaron convencernos de que la ciencia debe alejarse de aquellos asuntos "viciados" por las estructuras ideológicas y políticas. El científico ha de ser siempre un conocimiento neutral, cuya relación con la práctica es "moralmente inocente", como afirma el epistemólogo argentino Mario Bunge.

Luego de convertirse en hegemónicos, la vía regia para robustecer y hacer perdurar tales alucinaciones fue (ha sido, es) la formación de científicos, de profesionales de la psicología "cientificizados" por obra y gracia de la enseñanza de la Psicología en los centros universitarios.

Las universidades, los centros de formación y enseñanza de la Psicología, tienen una misión que cumplir: deshacer las anteojeras. Ya han comenzado muchos. No solo algunos profesionales dentro de las instituciones, sino las instituciones mismas.

Quizás necesitamos "delirar por un ratito", como dice Galeano: "¿Qué tal si clavamos los ojos más allá de la infamia para adivinar otro mundo posible? ... La justicia y la libertad, hermanas siamesas, condenadas a vivir separadas, volverán a juntarse, bien pegaditas, espalda contra espalda … En Argentina las locas de Plaza de Mayo serán un ejemplo de salud mental porque ellas se negaron a olvidar en los tiempos de la amnesia obligatoria".

Mirar las difíciles realidades de nuestro continente, sus especificidades, sus sueños y ansias, con los ojos de la diversidad y la esperanza es una necesidad instituyente de las prácticas de la Psicología Latinoamericana.

Integración Académica en Psicología quiere mirar intencionalmente, con ojos diferentes, variados, múltiples. Mostrar la diversidad de ideas y actuaciones que componen el universo de las prácticas científicas y profesionales de la psicología en nuestro continente.

Cumpliendo apenas nuestro segundo año de existencia, queremos seguir avanzando por estos senderos y por otros que necesariamente se irán abriendo.

Manuel Calviño
Director

Integración Académica en Psicología
Volumen 2. Número 6. 2014. ISSN: 2007-5588

PROGRAMA DE ORIENTACIÓN PROFESIONAL PARA ESTUDIANTES DE NUEVO INGRESO A LA CARRERA DE PSICOLOGÍA

Annia Almeyda Vázquez
Facultad de Psicología de la Universidad de la Habana. Cuba

Resumen

El presente artículo constituye una síntesis de los aspectos esenciales desarrollados en la tesis de maestría en Psicología Educativa de la autora: Almeyda, A. (2012). La investigación consistió en el diseño e implementación de un programa de orientación profesional para estudiantes de nuevo ingreso a la carrera de Psicología. El objetivo fue contribuir al proceso de formación de la identidad profesional de los estudiantes de primer año. Se trabaja con tres procesos asociados a la formación de la identidad profesional: el imaginario social en torno a la psicología, el proceso de elección profesional y el vínculo entre lo personal-profesional en la formación como psicólogos. La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo de la investigación psicológica donde se privilegia el uso del grupo como dispositivo para la orientación. Los objetivos del programa se corresponden con las necesidades de desarrollo de los estudiantes que inician su formación como psicólogos.

Palabras clave: educación, formación, identidad profesional

Abstrac

This research constitutes the Master´s degree thesis in Educational Psychology by the author. It consists of a proposal of a career guidance program for beginners at the School of Psychology of Havana University. Our main goal is to contribute to the formation of professional identity in a first-year group of students. In this proposal, we approach our work from three main dimensions within the process of professional identity formation: the social imaginary about psychology, the process of career choosing, and the person-career relation in the formation as psychologists. The research is developed from a qualitative perspective of psychological research, focusing on the use of group work as an instrument for guidance. This proposal is inserted in a curricular space and its objectives are in tune with the needs for beginners´ development in higher education, as it creates the basis for a process of identification with the profession, based on the rupture with socially constructed stereotypes, while a shift to a more scientific notion of psychology is encouraged; besides, the self-awareness mechanism is stirred, aiming at ensuring the reflection on the personal characteristics that could either favor or hinder the success in studying and exercising this profession.

Key words: *education, formation, professional identity*

La orientación psicológica. Su especificidad como práctica profesional.

… la concurrencia de demandas prácticas al trabajo del psicólogo
nos hace ver con claridad que la Orientación
es uno de los procedimientos de intervención más requeridos …
Manuel Calviño

Una pregunta básica se impone. ¿Qué es la orientación? Lo primero es que no hay una respuesta única. Es habitual que en nuestra ciencia encontremos una gran diversidad de definiciones cuando nos aproximamos al estudio de un problema o una categoría. El término orientación no escapa de esta realidad. Consideramos que sería improductivo que nos detengamos en la disquisición de cada uno de los términos que a lo largo de la psicología han sido asociados a la orientación y en la presentación de múltiples definiciones de esta. A nuestro juicio, lo verdaderamente necesario a la luz de los objetivos de este artículo es que sea definida la manera en que estamos comprendiendo el término.

La **Orientación** es una de las actividades básicas que realiza el profesional de la psicología, cuya intención es favorecer la búsqueda de alternativas múltiples para la toma de decisiones, ayudar a implementar cambios, en aras de la optimización del bienestar subjetivo. Puede ejecutarse en todos las esferas de actuación de la profesión. Es una práctica profesional muy requerida en el ámbito profesional de la psicología en Cuba.

Acotando un poco más para acercarnos al tipo de orientación que es objeto de este análisis podemos definir a la **Orientación Psicológica Personal** como:

> Una Relación de Ayuda Profesional que se realiza entre un especialista (psicólogo usualmente) a quien llamaremos orientador, y un demandante, el orientando, en una situación específica, sobre un problema específico y durante un periodo de tiempo determinado, con el objetivo de facilitar las acciones más prudentes del demandante, en el contexto de un proceso de toma de decisiones, vinculadas a un problema (tarea propuesta que genera una situación problemática de carácter dilemático) para el cual el demandante (orientando) no tiene posibilidad actualizada de solución (respuesta probable que desarticula la situación problemática y no favorece la emergencia de otra como su consecuencia). (Calviño, 2002, p. 28).

En esta definición aparece un término básico **relaciones profesionales de ayuda personal.** Dado que nuestro centro de atención es un tipo específico de estas relaciones –la orientación profesional– consideramos necesario hacer alusión a la especificidad de las relaciones profesionales de ayuda personal. Su esencia puede ser definida a partir de su objetivo fundamental, pues su fin último es ayudar a las personas para que logren un cambio personal.

Ahora bien, ¿en qué consiste esta ayuda profesional que se brinda a las personas? Muchas veces cuando escuchamos a las personas referirse a los profesionales de la psicología y a lo que estos pueden hacer con su saber, nos percatamos de que en las expectativas de las personas está recibir un consejo, una receta sobre cómo resolver o enfrentar un problema. Esperan que el psicólogo les diga qué deben hacer. De esta forma se delega en el psicólogo la solución del problema.

Un principio básico en la definición de este tipo de ayuda profesional es que el profesional no puede suplantar al sujeto en la solución de su problema. El sujeto no puede ser sustituido en el enfrentamiento de su situación.

El orientador puede facilitar este proceso en la medida en que a través del diálogo se promueva la amplitud del análisis que está haciendo el sujeto, llamando la atención sobre aquellos aspectos que el sujeto no percibe. El orientador acompaña al sujeto en el análisis crítico, complejo y profundo de su

situación y de esta forma favorece a que encuentre nuevos caminos, alternativas de respuesta no contempladas com anterioridad como solución a su problema.

La orientación educativa, vocacional y profesional como tipos de orientación psicológica. Distinciones necesarias.

Cuando nos adentramos en el estudio de esta disciplina encontramos una gran diversidad de términos: orientación educativa, escolar, vocacional, profesional, personal, entre otras.

No existe un consenso entre los especialistas en la distinción de estos términos; de hecho, cuando nos acercamos al estudio de este campo encontramos una tendencia indiscriminada en los autores en la utilización de los términos orientación vocacional y orientación profesional.

González (2002) al respecto afirma que se pueden identificar tres tendencias:

- Aquella en la cual se utilizan indistintamente los términos Orientación Vocacional o Profesional sin establecer diferencias entre ellos.

- La que considera que la Orientación Vocacional se refiere a la ayuda al estudiante para la formación de la vocación, mientras que la Orientación Profesional se refiere a la información que se brinda al estudiante acerca de las diferentes carreras por las que puede optar en el momento de elegir la profesión.

- Aquella que apuesta por una diferenciación de los términos considerando que la Orientación Vocacional es la que se realiza durante el período anterior al ingreso del estudiante a un centro de formación profesional, mientras que la Orientación Profesional se refiere a la ayuda que se presta al estudiante una vez que ha ingresado a un centro de formación profesional.

En la presente investigación asumimos la última posición. A nuestro juicio, orientación vocacional y orientación profesional, aunque están estrechamente relacionadas –pues la calidad de la primera marcará el camino a seguir por la segunda–, no son lo mismo. Dos distinciones las separan: el momento de la educación profesional de la personalidad y, en consecuencia, sus objetivos.

¿Qué distinción hacemos entonces con la orientación educativa? Concebimos la orientación educativa como un proceso más global que incluye la orientación vocacional y profesional como algunas de sus modalidades. La orientación educativa constituye un proceso educativo que debe ejercerse desde las primeras edades a lo largo de todo la vida del ser humano. Sin embargo, existen determinadas etapas o períodos críticos en el desarrollo profesional de la personalidad en el cual deben entrar en el proceso con objetivos precisos la orientación vocacional y la orientación profesional. (Domínguez, 1995).

Desde esta lógica y en coherencia con los postulados teóricos que sustentan la investigación, concordamos con la visión que sostiene Viviana González sobre el proceso de orientación vocacional cuando afirma que es un proceso continuo de ayuda al estudiante para el desarrollo de sus potencialidades cognitivas y motivacionales que le posibiliten elegir conscientemente una profesión y comprometerse con la calidad de su formación durante el estudio de esta. Por tanto es una orientación preventiva ya que se trabaja en pos del desarrollo de las potencialidades del estudiante para la realización de una elección profesional responsable. En este proceso el estudiante es considerado un ente activo en la medida en que participa en la toma de decisiones profesionales

sobre la base de un complejo proceso de reflexión de sus posibilidades motivacionales y de las posibilidades que le ofrece el medio en que se desarrolla para el estudio de una u otra profesión. (González, 2002).

La orientación profesional en el momento del ingreso a la Educación Superior

La orientación vocacional se encarga de ayudar a los estudiantes que están próximos a transitar de un ciclo educativo a otro y que, por tanto, están abocados a tomar una decisión. La elección profesional es un momento crítico de cambio en la vida de los estudiantes. De cómo éstos enfrenten y elaboren ese cambio dependerá el desarrollo ulterior. (Bohoslavsky, 1984).

Dando continuidad al proceso de orientación vocacional, una vez elegida la profesión e insertado el estudiante en un centro de educación superior, se deben implementar coherentemente acciones de **orientación profesional**:

> Relación de ayuda que se establece con el estudiante para facilitar el proceso de desarrollo de la identidad profesional del mismo, a través de diferentes técnicas y vías, integradas al proceso educativo general, según la etapa evolutiva y la situación específica en que se encuentre. (Del Pino & Recarey, s/f, p. 31).

Sin embargo, si hacemos un análisis de las propuestas de orientación profesional, podremos percatarnos de que en su gran mayoría se han centrado en dos temáticas fundamentales:

1) El problema de la selección profesional.

2) El abordaje de la motivación profesional como elemento determinante de la calidad de esa selección.

Reducir nuestras acciones a estos dos propósitos limitaría el alcance y propósito final que debe tener la orientación profesional. Consideramos que en última instancia la meta fundamental de la orientación profesional debe ser favorecer el proceso de construcción de la identidad profesional para de esta manera contribuir a un desempeño profesional responsable y eficiente. Esta es una noción más compleja del proceso que, por supuesto, incluye los dos problemas antes mencionados pero los trasciende.

En este epígrafe expondremos algunas ideas que dibujan las acciones de la orientación profesional en el contexto de la educación superior, con énfasis en el momento del ingreso a este nuevo nivel de enseñanza.

En coherencia con una visión holística del proceso de orientación profesional, considero que debe ser entendido como un sistema de concepciones teórico-metodológicas que se insertan en la práctica pedagógica a través de diferentes vías y técnicas, con el fin de facilitar la identificación del alumno con una profesión y su inserción exitosa en el proceso de conformar una identidad profesional. (Del Pino & Recarey, s/f, p. 31).

Es por ello que pensar en la orientación profesional en el contexto de la educación superior nos conduce a realizar una mirada global y sistémica al proceso de formación profesional.

Así, la **orientación profesional en la universidad** debe tener en cuenta

> … la diversidad de situaciones que presenta el estudiante por lo que requiere una atención individualizada al mismo tiempo que debe potenciar el desarrollo de los elementos estructurales y funcionales que garantizan la formación y desarrollo de la competencia profesional: intereses profesionales, autovaloración y valores asociados al desempeño profesional, conocimientos y habilidades profesionales, recursos personales que propicien el desarrollo de la autodeterminación profesional. (González, 2004, p. 41).

Es preciso atender especialmente el momento de ingreso a la carrera, dada la complejidad que supone para los estudiantes el ingreso a la Educación Superior.

Es importante resaltar que el diseño de estrategias de orientación profesional en la universidad debe sustentarse en el conocimiento de la naturaleza de la motivación que orienta al estudiante hacia el estudio de la profesión, así como de los recursos personales que matizan su funcionamiento en el proceso de regulación de la actuación profesional y que se expresan en la toma de decisiones profesionales. (González, 2004).

En consecuencia resulta necesario realizar un diagnóstico de los estudiantes, a través del cual se explore la situación personal de cada estudiante que entra a nuestras aulas. Debemos ser capaces de respondernos a las siguientes preguntas ¿Qué motivó a estos estudiantes a seleccionar la carrera de Psicología? ¿Cómo aconteció el proceso de toma de decisión profesional? ¿La decisión de estudiar Psicología se sustentó en una elección profesional responsable?

El diagnóstico de la situación particular de cada estudiante respecto al desarrollo de su motivación profesional y al proceso de identificación con su futura profesión es un requisito que debe ser tenido en cuenta en el diseño de las estrategias de orientación profesional en los inicios de la carrera. Aquí se pone de manifiesto la relación dialéctica y la secuencia continua que debe existir entre diagnóstico y orientación. Este proceso debe seguir la lógica del diagnóstico inicial, diseño de acciones de orientación en función de las necesidades de los estudiantes, un seguimiento a la evolución de los estos a lo largo del curso y una entrega pedagógica al colectivo de profesores que los recibirá en el próximo año. En este proceso juega un papel fundamental el colectivo de año, quien sin dudas tiene una gran responsabilidad en la educación de la profesionalidad de sus estudiantes. Tanto es así que podríamos afirmar que el colectivo de año es la célula básica del proceso de orientación profesional en el contexto de la Educación Superior.

Fundamentos para un Programa de orientación profesional encaminado a la formación de la identidad profesional de los estudiantes de Psicología

¿Por qué es pertinente la realización de este programa en el contexto del curso propedéutico? Para fundamentar la pertinencia del programa de orientación profesional en este espacio debemos referirnos a su coherencia con la finalidad de lo que se entiende por un curso propedéutico. Si nos dirigimos a las raíces del término podremos comprender su significado: *propedéutico* proviene del griego *πρό* (antes) y *παιδευτικός* (referente a la enseñanza). Significa enseñanza preparatoria para el estudio de una disciplina. (DRAE).

Teniendo esta idea como referente considero que un curso propedéutico dirigido a estudiantes de nuevo ingreso de la Facultad de Psicología, debe estar encaminado hacia la potenciación del desarrollo de determinadas habilidades que faciliten la inserción del estudiante a la carrera, así como a su desarrollo personal-profesional.

La implementación de este programa en el curso propedéutico constituye una acción pertinente pues favorece la iniciación del estudiante en la carrera de psicología. Potenciar desde estos primeros momentos el desarrollo de una actitud reflexiva y crítica acerca del vínculo con su futura profesión, favorece la identificación y toma de conciencia en torno a problemáticas concernientes a la relación estudiante-formación profesional como psicólogos/as.

Este logro constituye una condición *sine qua non* para el desarrollo de una actitud responsable por parte de los estudiantes respecto a su proceso de formación profesional. Igualmente es un punto de referencia importante de cara al conocimiento de la situación en la cual arriban los estudiantes a la carrera en la medida en que ese conocimiento dibuja el camino de la influencia educativa que debemos desarrollar para contribuir a la formación del sentido identitario hacia la profesión.

La formación de la identidad profesional como psicólogos/as, responsabilidad del proceso de formación profesional

Consideramos que en el proceso de formación profesional de los futuros psicólogos/as constituye una tarea de primer orden la estimulación de la autorreflexión en torno a sí mismos como estudiantes y futuros profesionales. El desarrollo de una actitud reflexiva y problematizadora del vínculo con la profesión se erige como una condición invariante de cara a contribuir al desarrollo de una identidad profesional consciente en el psicólogo/a. Partimos de la idea de que ser psicólogo/a implica mucho más que poseer una formación, un título que lo acredite y demostrar el dominio de un campo de conocimientos científicos. Estas dos condiciones son necesarias más no suficientes para el ejercicio profesional del psicólogo/a. Implica además una toma de conciencia sobre sí mismo como persona y como profesional que nutra el sentido de mismidad, así como el desarrollo de un sentido de pertenencia a su futura profesión.

Consideramos que la formación profesional del psicólogo tiene como reto contribuir a la formación y desarrollo de la identidad profesional del psicólogo/a, como premisa indispensable para el desempeño de un rol profesional individualizado y auténtico.

Orientación profesional en la formación del psicólogo/a. Una alternativa para el desarrollo del sentido identitario hacia la profesión

Las acciones que se realicen como parte de la orientación profesional durante el proceso de formación profesional como futuros psicólogos/as deben tener un carácter sistémico e institucionalizado. (Del Pino, 1998).

Esta propuesta que presentamos se inserta en un espacio curricular de la formación de psicólogos/as. Sus objetivos se corresponden con las necesidades de desarrollo de los estudiantes al ingreso a la educación superior y en particular al estudio de la psicología en tanto sienta las bases para un proceso de identificación con la profesión que se sustente en la ruptura de estereotipos construidos socialmente en torno a la psicología y en el movimiento hacia una noción más científica de esta. Al mismo tiempo se potencia la autorreflexión como mecanismo que permitirá una toma de conciencia de las características personales que podrían favorecer o limitar el éxito en el estudio y ejercicio de esta profesión. Este es un proceso imprescindible si queremos que nuestros estudiantes asuman su formación profesional con responsabilidad.

En coherencia con lo planteado hasta el momento la célula funcional del proceso de orientación profesional será la problematización de la relación sujeto-profesión. (Del Pino, 1998). Consideramos necesaria la emergencia de una relación contradictoria y conscientemente valorada por el sujeto respecto a su futura profesión. La relación que cada sujeto establezca será única, más se desarrollará en vínculo con los otros. Quiere decir que este es un proceso mediado que acontece en este caso en un contexto de relación de ayuda. La relación con un otro es esencial, pues la conformación de la identidad profesional demanda del vínculo con otros sujetos que son portadores de las contradicciones que caracterizan la profesión en una época dada, unido con una solución personal desarrolladora de estas a favor de la profesión y de las cualidades esenciales que demanda su ejercicio adecuado.

Según Del Pino (1998), esta problematización constituye una regularidad psicológica necesaria del proceso de conformación de la identidad profesional. La calidad de los vínculos que se logren establecer entre el sujeto y su futura profesión marcará la conformación de su sentido identitario hacia la profesión.

De este modo coincidimos con una de las ideas que se refleja en el plan de estudios D, cuando se refiere a las exigencias del estudio de una carrera como la piscología, que tanto en su carácter de disciplina científica como en sus acciones profesionales no tiene antecedentes en la formación intelectual de los niveles de enseñanza previos. Esta condición exige que su estudio comience desde los conocimientos e intuiciones que los estudiantes han formado acerca de la psicología de manera espontánea a partir de su experiencia personal o de las influencias de los grupos de socialización a lo largo de su vida. Así, los objetivos de la formación comienzan precisamente desde la exploración de los conceptos espontáneos que los estudiantes tienen y su modificación hacia conceptos científicos, a partir del dominio paulatino de referentes filosóficos y epistemológicos.

Esta propuesta es entonces una primera aproximación a las nociones científicas que luego van a tener que desarrollar a lo largo de la carrera. Cuestiones esenciales que deben ser definidas (¿Qué es la psicología? ¿Cuáles son los campos de actuación profesional? ¿Cuáles es el perfil profesional del psicólogo?) se trabajan durante este programa. Estos contenidos abordados responden a algunos de los objetivos del plan de estudios que deben ser alcanzados durante el primer año de la carrera, o sea, que los estudiantes:

1- Perfilen su vocación hacia la psicología, a partir del tránsito de conceptos y creencias del sentido común hacia concepciones científicas y dialéctico-materialistas acerca de la subjetividad y los fenómenos psíquicos.

2- Valoren las principales características éticas de la carrera y la profesión, en especial, la responsabilidad, la honestidad intelectual, la vocación de servicio social, el humanismo y el respeto absoluto al ser humano.

Por otra parte, las acciones que se despliegan en el programa contribuyen a la adaptación efectiva de los estudiantes al centro, a su familiarización con la carrera y a la interiorización consciente del papel que esta desempeña en la sociedad, todo lo cual propiciará el desarrollo de motivos estables hacia la profesión. Estos son objetivos centrales de cualquier acción de orientación profesional que se realice en el contexto de la educación superior, sobre todo en el primer año de la carrera.

Una propuesta de programa de orientación profesional encaminado a la formación de la identidad profesional de los estudiantes de psicología

Objetivo general: Potenciar la problematización de la relación entre los estudiantes y la psicología como ciencia y profesión, en tanto regularidad psicológica necesaria del proceso de conformación de la identidad profesional.

Objetivos específicos:

1. Favorecer la reafirmación de la elección profesional.

   El mecanismo consiste en la reconstrucción de la dinámica histórcia de los vínculos con la psicología, haciendo énfasis en el proceso de elección profesional. Crear las condiciones necesarias para que los estudiantes re-vivencien su proceso de toma de decisión vocacional bajo condiciones favorables, que permiten resignificar su decisión hacia una elección profesional responsable.

2. Potenciar el desarrollo de una noción científica y real de la psicología.

   La estrategia será la actualización de los contenidos que se articulan en el imaginario social instituido y el análisis crítico en torno a ellos, para favorecer la ruptura de creencias, mitos y estereotipos asociados a la psicología.

3. Potenciar el desarrollo de los procesos autovalorativos comprometidos en la esfera profesional.

   El mecanismo consiste en la estimulación de la autorreflexión de los estudiantes en torno a la relación entre las exigencias de su futura profesión y sus cualidades personales. Esta mirada interior permitirá identifizar en sí mismos las cualidades que favorecen o entorpecen su desempeño como estudiantes y futuros profesionales de la psicología y en consecuencia una actitud favorable hacia el cambio.

Actitud a desarrollar: Actitud reflexiva y crítica en torno al vínculo con su futura profesión y consigo mismo como estudiante y futuro profesional de la psicología.

Contenidos a trabajar en el programa

1) El proceso de elección profesional. Factores que influyeron en la toma de decisión profesional. Motivaciones que llevan a los estudiantes a seleccionar la carrera. Análisis en torno a la presencia o no de la autodeterminación en el proceso de elección profesional. Reconstrucción histórica del vínculo de los estudiantes con la psicología.

2) Imaginario en torno a la psicología y al rol del psicólogo/a. La Psicología como ciencia y profesión. Misión del psicólogo/a. Esferas de actuación profesional de los psicólogos/as. Perfil profesional del psicólogo/a.

3) Vínculo persona-profesión (autoconocimiento). Análisis de las características que favorecen o entorpecen el éxito en el estudio y ejercicio de la profesión. Actitud personal ante el cambio.

Método: El grupo como instrumento para la orientación profesional

En la presente investigación el grupo tiene una doble significación, pues es al mismo tiempo una condición de existencia necesaria para la gestación del sentido identitario hacia la profesión (tal como fue explicado en el marco teórico referencial) y nuestro principal instrumento de trabajo.

En este acápite de la investigación se resaltará el valor del grupo como instrumento para la orientación profesional. El **Grupo de orientación**

> Grupo de aprendizaje con un objetivo definido que pretende alcanzar en un período de tiempo determinado, mediante la realización de una tarea común. En tanto grupo de aprendizaje su finalidad es conocer algo nuevo, lo que implica cambiar, moverse de una situación, inicial, actual, a una nueva, superior, no concebida. Lo que el grupo desea aprender se concreta en una tarea que se convierte en el objetivo final que se pretende alcanzar. (Bermúdez, García, Marcos, Pérez, Rodríguez, 2002, p. 145).

En particular este grupo de orientación puede ser definido como un grupo de aprendizaje cuyo fin es avanzar hacia el logro de una actitud reflexiva y crítica en torno a la psicología. El mecanismo base para el logro de este fin es la problematización conjunta de la relación entre los estudiantes y la psicología como ciencia y profesión.

Planificación de las sesiones del grupo de orientación profesional

El diseño de las sesiones responde a una estrategia metodológica general encaminada al cumplimiento de los objetivos del programa, donde cada una de las sesiones contribuye a su cumplimiento. En el diseño de cada una de las sesiones se respetan los momentos invariantes por los que atraviesa la dinámica grupal: Caldeamiento, Desarrollo y Cierre. Cada uno de estos momentos tiene un objetivo particular pero todas las acciones que se realizan responden a la estrategia general de la sesión.[1]

Organización y ejecución de las sesiones grupales

Las sesiones grupales se realizaron en el salón Ernesto González Puig de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana. Se realizaron seis sesiones grupales durante las dos primeras semanas del curso 2011- 2012, en el contexto del curso propedéutico para los estudiantes de nuevo ingreso a la carrera de Psicología.

Recursos técnicos

Los recursos técnicos que se utilizaron en la experiencia grupal contribuyen al cumplimiento de los objetivos del programa de orientación profesional.

En este sentido, se considera que la potenciación del diálogo consigo mismo y con los demás, que se produce como resultado de la autorreflexión y reflexión conjunta en un espacio de interacción, constituye una condición necesaria para el desarrollo en los estudiantes de una actitud reflexiva y crítica en torno a su vínculo con la psicología.

La autorreflexión y reflexión conjunta se potencian en el contexto de la experiencia grupal a través de la movilización de la expresión verbal, gráfica y corporal. Se trabaja con el sentir, pensar y actuar con la intención de penetrar en todas las dimensiones de la existencia humana.

Los recursos técnicos utilizados responden coherentemente a los referentes teóricos y metodológicos que sustentan la concepción del proceso grupal desde la cual se construye esta propuesta de programa de orientación profesional.

En este sentido se sustenta la necesidad de la articulación coherente, en función del cumplimiento de los objetivos de cada una de las sesiones, de recursos psicodramáticos, la discusión grupal (en el

grupo como un todo y en pequeños subgrupos), técnicas gráficas y de expresión escrita, utilización de la música y empleo de materiales audiovisuales. A través de la implementación de esta diversidad de recursos técnicos se persigue propiciar la expresión libre de vivencias en torno a la profesión y a sí mismos, comprometidos en el entorno de vida estudiantil-profesional.

Técnicas psicodramáticas y discusión grupal. Estas técnicas son empleadas debido al valor que poseen las "representaciones dramáticas" para actualizar en el contexto del grupo contenidos que expresan las situaciones que caracterizan los contextos reales de actuación de los sujetos. Estas representaciones son analizadas y enriquecidas mediante el uso de técnicas psicodramáticas (espejo, cambio de roles, doblaje, soliloquio, monólogos etc.). La utilización del juego dramático durante la experiencia grupal es de gran valor ya que mediante este se amplía considerablemente el campo de expresiones en el grupo, propicia la realización de las interpretaciones pertinentes a través de la propia dramatización, y favorece la "objetividad" y profundidad con relación a los problemas que se analizan. Como muestra de la utilización en la experiencia de recursos clásicos del psicodrama podemos mencionar: construcción de imágenes y/o estatuas colectivas, construcción de una galería de arte, la dramatización de escenas, la tienda mágica, el encuentro con el niño que fui, entre otros.

Técnicas gráficas y de expresión escrita: En el contexto de la experiencia grupal se emplearon instrumentos que fueron pensados y diseñados con vistas al cumplimiento de los objetivos del programa. Así, se potencia la expresión gráfica mediante los dibujos titulados "La Psicología y yo" "La balanza" "Mi distinción personal", mientras que la expresión escrita encuentra su espacio a través de recursos como "la carta inconclusa: ¿Por qué Psicología?". Estos recursos se realizan de manera individual y son insertados en la dinámica del grupo con la intención de potenciar los procesos de reflexión y autorreflexión.

Algunos de estos ejercicios se orientan para su realización entre una sesión y otra. Estos ejercicios de enlace permiten que la experiencia trascienda el aquí y ahora del grupo, lo cual contribuye a la continuidad y sistematicidad del trabajo realizado en las sesiones. Todos estos ejercicios son incorporados a la dinámica de la sesión como complemento de las acciones de autorreflexión e interacción y van encaminados a la potenciación de la reflexión y discusión grupal en torno al tema.

Se aprovechan las habilidades de los estudiantes en el trabajo con los **medios audiovisuales,** su interés y motivación con el diseño y disfrute de estos. En un ejercicio de enlace se les orienta la realización de un material audiovisual a través del cual presentarán la información obtenida en las entrevistas sobre la psicología que le hicieron a personas del pueblo.

Procedimiento para el registro, procesamiento y análisis de la información

Todo lo acontecido en la experiencia está objetivado en relatorías, videos de las sesiones, fotos y en todas las producciones de los estudiantes realizadas en el contexto de la experiencia grupal.

Contando con toda esta información, se realizó un análisis por sesión valorando críticamente el cumplimiento de los objetivos de estas. Tras la realización de cada sesión grupal se analizó la pertinencia de realizar modificaciones al diseño previo del programa de orientación profesional, en función de los contenidos emergentes que afloraban en la dinámica grupal y del avance del grupo con relación al cumplimiento de la tarea.

Cada sesión grupal fue objeto de un análisis e interpretación de la dinámica grupal lo cual implica la comprensión profunda de su dinámica interna, significa detectar y comprender los contenidos latentes de la dinámica grupal, a través del análisis de los fenómenos más significativos que se manifiestan durante la interacción entre los participantes en la actividad grupal. (Bermúdez, García, Marcos, Pérez, Rodríguez, 2002). A esta interpretación se integra el análisis del contenido emergente en cada una de las sesiones. Un análisis integral de estos dos aspectos permite comprender cómo el grupo avanza como un todo hacia el cumpliemiento de los obejtivos de la tarea grupal.

Resultados de la experiencia grupal de orientación profesional

En el capítulo de análisis de los resultados de la referida tesis de maestría se realiza un análisis exhaustivo de los resultados de la implementación del programa de orientación profesional que se propone. En primer lugar, dado que el programa fue aplicado en el contexto de una experiencia grupal, presentamos una síntesis del análisis dinámico del proceso grupal. En este análisis se hace énfasis en la valoración del impacto de las condiciones en las que se desarrolló la experiencia y la estrategia metodológica desplegada en el crecimiento del grupo y en el cumplimiento de los objetivos del programa.

A continuación presentamos una fundamentación empírica de la pertinencia de la aplicación de este programa de orientación profesional en los inicios de la carrera de psicología. En este análisis se hace énfasis en la explicación de la contribución de la experiencia de orientación realizada a la formación de la identidad profesional de los estudiantes que participaron en ella. Por último presentamos una síntesis de la fundamentación empírica de los resultados del programa de orientación, a través de indicadores de la contribución al proceso de formación de la identidad profesional de los estudiantes que participaron en el programa.

En el presente artículo presentaremos una síntesis de los resultados haciendo énfasis en nuestras consideraciones sobre las influencias del programa de orientación profesional al proceso de formación de la identidad profesional de estos estudiantes.

La génesis de la construcción del sentido identitario hacia la psicología ocurre mucho antes del ingreso de nuestros estudiantes a la carrera. Este proceso atraviesa por un período muy sensible (proceso de elección profesional) en el que los estudiantes tuvieron que decidir si la psicología era o no la carrera de su preferencia y la profesión a la cual desean dedicarle una gran parte de sus vidas.

El ingreso a la educación superior, y con este los primeros pasos en el proceso de convertirse en psicólogos, es un proceso complejo al que deben enfrentarse nuestros estudiantes. Supone el inicio de una nueva etapa de su vida, con exigencias diferentes a las ya acostumbradas en los niveles de enseñanza precedentes. Se trata del inicio de su formación como profesionales de la psicología.

El equipo de trabajo educativo que atiende al primer año de la carrera de psicología (al cual pertenezco) recibe el primer día del curso 2011- 2012 a los ochenta y cinco estudiantes de nuevo ingreso. Mientras los observaba me pregunté: ¿Están em realidad preparados estos estudiantes para enfrentar adecuadamente el reto que supone formarse como buenos profesionales de la psicología? Consideramos que resulta imprescindible que nos respondamos esta pregunta, pues es un punto de partida para el despliegue de las acciones educativas que debemos desarrollar. Es necesario realizar un diagnóstico que permita la exploración de la situación actual de cada estudiante en el momento de

su ingreso a la carrera. En nuestra consideración, un conocimiento básico que debemos tener de los estudiantes que recibimos en nuestra carrera nos debe permitir responder las siguientes preguntas: ¿Qué motivó a estos estudiantes seleccionar la carrera de psicología? ¿Cómo aconteció el proceso de toma de decisión profesional? ¿La decisión de estudiar psicología se sustentó en una elección profesional responsable?

Los resultados de múltiples investigaciones y la propia práctica demuestran la relación entre la calidad de la elección profesional y la actitud del estudiante frente a su proceso de formación profesional y, en consecuencia, sus resultados. Es por eso que conocer la situación particular de cada estudiante respecto al desarrollo de su motivación profesional y al proceso de identificación con su futura profesión es una cuestión esencial a tener en cuenta, pues son los cimientos con los que los estudiantes cuentan o no para el inicio de su formación como psicólogos.

Demos una mirada a algunos de los resultados del diagnóstico realizado a los estudiantes de nuevo ingreso a la Facultad de Psicología del curso 2011- 2012.

La matrícula inicial de primer año fue de 85 estudiantes, de ellos 17 hombres (20 %) y 68 mujeres (80 %). A estos estudiantes se les aplicó un cuestionario que recogía algunos datos sociodemográficos y exploraba cuatro esferas (profesional, familiar, personal, sociopolítica).

Nos centraremos en presentar los análisis realizados sobre la información ofrecida por los estudiantes en la primera parte del cuestionario en la cual se exploraba la esfera profesional.

Sobre el proceso de elección profesional

Se indagó en primer lugar el grado de dificultad que supuso para ellos elegir su futura profesión.

La elección de la carrera, según las vivencias de los estudiantes, fue un proceso:

Muy difícil	Difícil	Entre fácil y difícil	Fácil	Muy fácil
3	**5**	**32**	**33**	**11**
47, 05%			**51, 76%**	

El proceso de elección profesional es una situación compleja por la que atraviesan los jóvenes que optan por ingresar a la educación superior dada la importancia que tiene esta decisión para su vida futura. Pero, ¿qué otros elementos agravan la complejidad de este proceso?

Veamos algunas de las razones que acentúan la dificultad de este proceso o favorecen un transitar fácil por este.

DIFÍCIL	FÁCIL
Situación 1: Indecisión en el proceso de elección entre las diferentes opciones. No se sentían preparados para decidir el curso de su vida profesional. No tenían información suficiente sobre de qué trataba la carrera. Falta de orientación vocacional. Supuso un gran esfuerzo en el estudio para el ingreso a la educación superior. **Situación 2:** Querían otra carrera, pero no tenían posibilidades de cogerla. Psicología no era la primera opción, tenían otras preferencias por carreras de letras. **Situación 3:** No tenía vocación para ninguna carrera. Falta de orientación vocacional. **Situación 4:** Algunos varones les fue difícil por tener que ir en contra del criterio de sus padres.	- Siempre valoraron positivamente a la psicología como profesión. - Vínculo con profesionales de la psicología. Influencia de modelos profesionales. - Noción de lo que era la carrera. - Interés y gusto por la carrera. - Valoración de cualidades y habilidades que favorecen en su desempeño.

En el momento de la decisión definitiva, psicología fue la primera opción para el 71, 76% del total de los estudiantes y entre la primera y la segunda opción para el 89, 40 % del total de los estudiantes.

¿La selección por parte de la mayoría de los estudiantes de la psicología como su primera opción, constituye un indicador certero del desarrollo de la motivación profesional?

Solo si los criterios de esta selección dieran cuenta de una elección profesional responsable. Veremos en los siguientes datos una aproximación a la respuesta de esta pregunta.

Sobre el vínculo con la psicología

A partir del análisis de contenido de las respuestas aportadas por los estudiantes sobre las razones fundamentales por las cuales seleccionaron psicología, se crean las siguientes categorías:

- **Vocación de servicio:** "Contacto con las personas: escuchar, dialogar para comprender y explicar el comportamiento de los seres humanos, ayudar a los otros a solucionar sus problemas, promover el cambio. Poder contribuir a la solución de los problemas de mi sociedad. Es una profesión muy humana".
- **Prestigio y reconocimiento social:** "El psicólogo es indispensable en cualquier sociedad, es un profesional respetado, admirado, la Psicología como carrera tiene mucho prestigio y amplias posibilidades de trabajo".
- **Vínculo afectivo:** "Me gusta la carrera, es interesante, muy bonita, preciosa".
- **Personal-profesional:** "Búsqueda de autoconocimiento, autocomprensión (para entenderme a mí misma), para resolver los problemas de mi familia, es el sueño de mi familia".

- **Evitación de las ciencias exactas:** "Me gustan las letras, NO las 'ciencias'. No tengo que dar matemática".

¿Qué conocen sobre la psicología? Dimensión cognitiva.

Valor axiológico: ¿para qué sirve la psicología?: "Ayudar a las personas. Propone vías de solución a determinados conflictos. Contribuye al cambio de los demás y al de uno mismo".

NOCIONES DEL OBJETO DE ESTUDIO	
PARCIALES Y/O FRAGMENTADAS	**ALEJADAS**
La mente humana. La actividad mental. Leyes que rigen el cerebro humano. La psiquis humana. Causas, motivos y efectos del comportamiento. Los sentimientos y emociones de las personas. Personalidad.	Estudia las relaciones sociales (la sociedad). Es la parte de la filosofía que trata del alma. Estudia el alma y el espíritu.

Conciencia del desconocimiento: "En verdad sé muy poco, no sé mucho sobre el tema, me parece, creo que…" Pobreza en las respuestas, falta de elaboración personal.

¿Les gusta su futura profesión? Vínculo afectivo

Todos los estudiantes refieren que les gusta mucho su futura profesión. Excepto un estudiante que dice que le es indiferente.

¿Tienen en cuenta sus características personales como criterios para su toma de decisión en el proceso de elección profesional? Dimensión autovalorativa.

Son realmente muy pocos los estudiantes que hacen alusión al análisis sobre la relación entre sus características personales y las competencias y/o habilidades que se requieren para tener éxito en el estudio y futuro ejercicio profesional de la psicología. Esto da cuenta de un insuficiente desarrollo de los procesos autovalorativos comprometidos en la esfera profesional. La dimensión autovalorativa de la motivación profesional es la menos desarrollada.

La información presentada nos muestra a grandes rasgos que ren realidad no están creados los cimientos necesarios para el inicio de su formación profesional. No se evidencian indicadores de una elección profesional responsable. Además, se puso de manifiesto el insuficiente desarrollo de la motivación profesional, sobre todo en sus dimensiones cognitiva (conocimiento de la profesión) y autovalorativa (valoración adecuada de las posibilidades reales de tener éxito en el estudio y futuro ejercicio profesional a partir del análisis de la coherencia entre las exigencias de la profesión y las características personales).

Es responsabilidad de la formación profesional, primero implementar acciones para conocer la situación de los estudiantes en el momento de su ingreso a la carrera y, una vez conocido esto, desplegar acciones de orientación profesional que ayuden al estudiante a insertarse adecuadamente a su formación. Aquí se pone de manifiesto la relación dialéctica y la secuencia continua que debe existir entre diagnóstico y orientación.

Los resultados de este diagnóstico avalan la pertinencia del programa de orientación profesional que proponemos para su implementación durante el curso propedéutico.

Esta primera aplicación del programa amerita que se realice un análisis de sus resultados que permita la valoración de su efectividad. En este sentido se impone responder las siguientes preguntas: ¿Se cumplieron los objetivos del programa? ¿La participación de estos estudiantes en el programa de orientación profesional contribuyó a la formación de su identidad profesional?

Una contribución esencial de este programa a la formación de la identidad profesional fue el logro de la problematización de los estudiantes en torno a su relación con la psicología como ciencia y profesión. Esta es una regularidad psicológica necesaria del proceso de conformación de la identidad profesional y constituyó la célula funcional del proceso de orientación profesional.

El primer elemento que demuestra esta afirmación es que en el contexto de la experiencia grupal se logró la reconstrucción de la dinámica histórica y causal de los vínculos de los estudiantes con la psicología. Como resultado se logra potenciar la toma de conciencia de la génesis del proceso de construcción del sentido identitario hacia su futura profesión.

La problematización en torno a la relación entre los estudiantes y la psicología se expresó en una dimensión pasada, presente y futura. Con vistas a la formación de la identidad profesional resulta imprescindible la toma de conciencia de la historia personal, del vínculo con la profesión y de las motivaciones que nos llevan a ella.

Un período crítico en la formación de este sentido identitario fue el proceso de elección profesional. No obstante, la percepción de la dificultad que supuso enfrentarse a este difiere entre los estudiantes, pues no todos estaban preparados de igual forma para enfrentar este proceso, ni realizaron su elección bajo las mismas influencias. El proceso de elección profesional es un proceso complejo mediado por múltiples influencias, en el cual se imbrican factores externos e internos cuya combinación es particular en cada caso.

Para algunos estudiantes, tener que elegir entre tantas opciones fue muy complicado. Estos estudiantes tenían intereses por varias carreras, por lo que su vocación era un poco difusa. Es por eso que cuando llega la situación de cierre, es decir, el momento definitivo en el cual tenían que decidir, no estaban preparados. Experimentaron confusión y una gran presión por tener conciencia de la importancia de esta decisión; algunos alegan que sentían “un gran peso encima, pues no querían equivocarse en la elección”. En estos estudiantes el proceso de elección profesional estuvo acompañado de vivencias de malestar.

Analicemos la sinergia de factores externos e internos que influyeron en este proceso.

La imagen social de la profesión les llega a través de los padres, amigos, maestros. Este fue sin dudas un factor social que influyó en el proceso de elección profesional. Refiriéndose a la opinión de los

"otros" sobre la psicología como opción, en sentido general los estudiantes aportan una gran diversidad de criterios a veces encontrados que les llegaban a través de sus interacciones sociales.

Es importante resaltar que la información con la que contaban estos estudiantes en el proceso de elección profesional más bien proviene del imaginario social en torno a las profesiones, que les llega a través de sus interacciones con los "otros", pues no contaron con una verdadera orientación vocacional a través de la cual lograran acercarse al mundo de las profesiones con mayor certeza e información real.

Otro logro de la reflexión grupal fue el avance hacia la toma de conciencia del condicionamiento sociohistórico y cultural de la imagen que tienen de su futura profesión. Logran analizar cuáles son los factores y/o condiciones que han inlfuido en la manera particular en que se representan la psicología y sus profesionales.

Al mismo tiempo en el contexto de la experiencia grupal logran identifcar un conjunto de mitos, estereotipos y creencias que son compartidos socialmente con los cuales intentan romper en pos de avanzar hacia nociones científicas de la psicología como ciencia y profesión.

Estos estudiantes no solo identifican contenidos del imaginario social en torno a la profesión, sino que rompen con lo instituido cuando cuestionan la veracidad de algunos de esos contenidos y se despegan de estas nociones, identificando el predominio de un desconocimiento en la base de estas. Todos los estudiantes coiciden en que en sentido general predomina en la población un conocimiento limitado sobre a la psicología, una visión estrecha y reducida de sus campos de actuación profesional.

Se pone de manifiesto la valoración de la importancia de avanzar progresivamente hacia una imagen científica de la carrera para así poder despegarse de esas nociones que están sustentadas en un pobre conocimiento de la profesión.

En síntesis, los estudiantes son capaces de concluir que la imagen vocacional que tenían durante el proceso de elección profesional estaba socialmente condicionada, pues en ella influyeron todas las nociones que sobre la psicología se comparten a nivel social.

Estos factores externos se imbrican con factores internos e influyen en el proceso de toma de decisión vocacional. En primer lugar podemos destacar el vínculo emocional positivo con la profesión, considerado como dimensión afectiva de la motivación profesional. Este componente estaba desarrollado en el momento de la elección en treinta y un estudiantes. "Me gustaba mucho la psicología". "Es la carrera que más me gusta".

Sin embargo, sus argumentos aparecen muy pocos desarrollados, lo cual es un indicador de un pobre conocimiento sobre la psicología. Más bien expresan ideas que dan cuenta de nociones parciales, incompletas y a veces hasta inadecuadas sobre la psicología como ciencia y profesión. Por ejemplo aparece una noción limitada y estrecha del perfil profesional de la psicología como profesión: "Pensaba que la psicología me permitiría trabajar solo en una consulta clínica".

En sentido general hay muy poca elaboración en sus argumentos sobre la elección que tiene que ver con su conocimiento sobre la carrera. Por tanto, podemos afirmar que el componente cognitivo de la motivación profesional en el momento de la toma de decisión vocacional estuvo muy poco desarrollado.

Como elemento positivo podemos destacar la presencia de intereses cognoscitivos hacia la psicología en cuatro estudiantes cuando afirman que desean “aprender cosas nuevas, cómo funciona la psicología y descubrir sus secretos”. Si estos intereses logran movilizar su comportamiento hacia el estudio de la psicología, permitirán el desarrollo del componente cognitivo de la motivación profesional.

El otro componente es el autovalorativo que, en los argumentos expresados por los estudiantes en su fundamentación de ¿por qué psicología?, estuvo presente solo en seis estudiantes. Este es un factor interno que participa en la elección profesional, pues los estudiantes deben realizar un análisis de la relación entre las cualidades personales y las exigencias de la carrera. Para poder hacer este análisis adecuadamente es preciso poseer por una parte un conocimiento real del modelo de profesional de la psicología y un desarrollo adecuado del autoconocimiento.

En conclusión, podemos decir que en el momento de elección profesional estos estudiantes tenían un insuficiente desarrollo de la Motivación Profesional.

El valor del grupo y del psicodrama, como un poderoso instrumento para el cambio y el crecimiento personal, permitió que el impacto de esta experiencia fuera mucho más allá de la toma de conciencia de la situación motivacional en la que se encontraban estos estudiantes en el momento de su ingreso a la carrera. En el espacio grupal se recrea el proceso de elección profesional y se logra que los estudiantes vuelvan a vivenciar este proceso bajo condiciones más favorables. La resignificación de estas vivencias favoreció una reestructuración de la situación social del desarrollo en lo que se refiere a su vínculo con la psicología que permitió la reafirmación de la elección profesional o la toma de conciencia de que no se está en el lugar adecuado.

En el grupo predominó la tendencia a la reafirmación profesional. De múltiples maneras sus miembros expresan sentimientos de agrado, satisfacción, confianza y seguridad con la elección realizada. Estas son expresiones resultantes de una elección profesional responsable. Muchos de ellos en el proceso de toma de decisión vocacional no tuvieron en cuenta varios aspectos necesarios, pero durante la experiencia de orientación profesional se recrearon las condiciones favorables para actualizar este proceso y resignificar la elección profesional, lo que los lleva a vivenciar las resultantes de una elección profesional responsable que los prepara para el comienzo de su formación profesional.

Una de las condiciones necesarias para que el estudiante pueda realizar una elección profesional responsable es tener un conocimiento real sobre sus opciones de preferencia (objeto de estudio, campo de actuación profesional, acciones profesionales, significación social de la profesión, características personales necesarias para un desempeño exitoso en esa profesión, especificidades de la carrera: materias, tiempo de estudio, exigencias, etc.). Ante la insuficiente orientación vocacional estos estudiantes realizan sus elecciones sustentadas en el imaginario social, en el que aparecen imágenes distorsionadas que no se corresponden con la realidad.

En estas condiciones se encontraban estos estudiantes en el momento de su ingreso a la carrera. En el contexto de esta experiencia grupal, como resultado de las acciones de orientación, los estudiantes toman conciencia del desconocimiento que tenían con relación a cuestiones esenciales que debieron ser tenidas en cuenta en el momento de la elección profesional.

Esta situación avala la pertinencia de este programa en el momento de ingreso a la carrera de psicología ya que haber seleccionado una carrera sin el sustento de un conocimiento real es un factor que atenta contra la calidad de esa elección. Dada la influencia negativa –en los inicios de una carrera universitaria– de haber llegado a ella como resultado de una elección profesional no responsable, se precisa de un programa de orientación profesional que entre otras funciones contrarreste, mitigue los efectos de la insuficiente orientación vocacional y siente las bases necesarias para un buen comienzo del proceso de formación profesional. Estos son elementos importantes porque se trata de introducir a los estudiantes en un campo de estudios que no cuenta con precedentes en otros niveles de enseñanza, por lo que los referentes que tienen son los del saber popular. No se trata de negarlos, sino de partir de ellos para realizar análisis críticos que permitan identificar mitos, creencias, estereotipos y establecer relaciones de ruptura y continuidad con ese imaginario social instituido, lo que permite avanzar paulatinamente hacia una noción científica de la psicología.

La creación de las condiciones necesarias para que los estudiantes contrastaran las expectativas vocacionales que tenían con el conocimiento que iban construyendo sobre la psicología permitió que los estudiantes se fueran alejando de las nociones populares y se acercaran a una visión científica de esta.

El impacto en la formación de la identidad profesional no se limita al avance hacia una noción científica de la psicología, sustentada en el conocimiento de cuestiones esenciales sobre la psicología alcanzado por los estudiantes. Este conocimiento sobre la profesión contribuye al desarrollo de la dimensión cognitiva de la motivación profesional.

Como se evidenció com anterioridad el componente afectivo de la motivación profesional hacia la psicología era el más desarrollado; sin embargo, no estaba sustentado en un conocimiento real de la carrera, es decir, la elección profesional carecía de racionalidad. Un impacto positivo de esta experiencia es que se evidencia en estos estudiantes un aumento del vínculo positivo con la psicología y además esta atracción por la carrera encontró cimientos sólidos.

La intensidad de este vínculo emocional se sustenta en cambios en las nociones que tenían sobre la psicología, sus profesionales y sobre la carrera.

Las antes descritas son condiciones que favorecen la identificación de estos estudiantes con la carrera y el desarrollo de un mayor compromiso con su formación profesional.

Otro efecto que se evidenció fue la definición de la vocación. “Me sirvió este programa para definir mi vocación y darme cuenta de que estoy en el lugar correcto”.

Como vemos aquí, la vocación hacia la profesión está asociada a la gestación del sentido de pertenencia hacia la psicología. Estos son cimientos necesarios para la formación de la identidad profesional.

La gestación de este sentido de pertenencia no se expresa solo hacia la psicología, sino también hacia el grupo de estudiantes con el que están compartiendo. Estas son personas que en un futuro serán profesionales que integrarán nuestro gremio y con los cuales ya nuestros estudiantes comienzan a identificarse.

El sentido de mismidad es otra dimensión básica de la identidad profesional que se debe potenciar. El autoconocimiento, el trabajo con la historia personal es importante para cualquier ser humano, pero

imprescindible para los psicólogos/as. Así, el desarrollo personal es una condición necesaria para la formación como psicólogos/as. No es posible ver el desarrollo de los sujetos de manera fragmentada; es por eso que, si se desea potenciar la formación de la identidad profesional, es preciso favorecer la mirada interior como vía para el desarrollo de los procesos autovalorativos comprometidos en la esfera profesional. En el grupo se potenciaron situaciones de autorreflexión y reflexión conjunta que permitieron que los estudiantes avanzaran hacia responder las siguientes preguntas: ¿Quiénes somos? ¿Cómo somos? ¿Qué características tenemos? ¿Qué relación hay entre nuestras características, las exigencias de la carrera y el modelo del profesional de la psicología?

El logro de una actitud problematizadora de su relación con la psicología, permitió que reflexionaran críticamente en torno a la relación entre lo personal y lo profesional. Como resultado, los estudiantes logran identificar y valorar en qué medida sus características personales los favorecen o entorpecen en su preparación como futuros profesionales de la psicología, al tiempo que identifican zonas susceptibles de cambio.

Se potenció la mirada interior y la autorreflexión sobre las características personales que los definen, aquellas que son consideradas virtudes y las que constituyen obstáculos para alcanzar el crecimiento y desarrollo personal-profesional. Los estudiantes lograron identificar estas características y analizar críticamente su influencia tanto en la formación profesional como en su futura práctica profesional.

La gestación de la autocomprensión como futuros profesionales de la psicología es una condición necesaria para el desarrollo del sentido de mismidad, fundamento básico en el desarrollo de la identidad profesional.

En síntesis, se puede afirmar que la contribución esencial de este programa de orientación profesional cuyo fin es contribuir al proceso de formación de la identidad profesional fue el logro de la problematización de los estudiantes en torno a su relación con la psicología como ciencia y profesión. Esta es una regularidad psicológica necesaria del proceso de conformación.

A partir de los resultados de esta experiencia trazamos como línea de trabajo el despliegue de acciones encaminadas al diseño e implementación de un sistema de orientación vocacional-profesional encaminado a la formación y desarrollo de la identidad profesional. Dada la naturaleza compleja de la formación de este sentido identitario, resulta necesaria la articulación sistémica de acciones de orientación durante el proceso de elección profesional, el proceso de formación profesional y el proceso de inserción laboral.

Bibliografía

Almeyda, A. (2009). El imaginario social en torno a la Psicología desde la perspectiva de sus estudiantes en el proceso de construcción de su identidad profesional. (Tesis inédita de Diploma). Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana.

_____. (2012). Los primeros pasos en el proceso de convertirse en psicólog@s. Un Programa de Orientación Profesional para estudiantes de nuevo a la Facultad de Psicología. (Tesis inédita de maestría). Facultad de Psicología de la Universidad de la Habana.

Bermúdez, R., García, V., Marcos, B., Pérez, L., Pérez, O. & Rodríguez, M. (2002). *Dinámica de grupo en educación: su facilitación.* La Habana: Pueblo y Educación.

Calviño, M. (2002). *Orientación psicológica. Esquema referencial de alternativa múltiple.* La Habana: Científico Técnica.

Del Pino, (1998). La orientación profesional en los inicios de la formación superior-pedagógica: una propuesta desde el enfoque problematizador. (Tesis inédita de doctorado). Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona.

Del Pino, J.; Recarey, F. (s/f). La orientación educacional y la facilitación del desarrollo desde el rol profesional del maestro. Material Básico del curso de orientación profesional de la maestría en Psicología Educativa. Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana.

Domínguez, L. (1995). Orientación educativa y profesional. Material elaborado para la Maestría en Psicología Educativa de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana.

_____. (2005). Motivación profesional y personalidad. En Fernández, L. *Pensando en la Personalidad.* La Habana: Félix Varela.

González, V. (1989). Niveles de integración de la motivación profesional. (tesis inédita de doctorado). Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior de la Universidad de La Habana.

González, V. (1994). *Motivación profesional y personalidad.* Sucre: Xavier.

_____. (1999a). "La orientación profesional en la Educación Superior. Una alternativa teórico-metodológica para su instrumentación en los centros universitarios". Monografía. CEPES. Universidad de La Habana.

_____. (1999b). Estrategia educativa de orientación profesional para el desarrollo del interés profesional y la responsabilidad en estudiantes universitarios. Informe de investigación. CEPES. Universidad de La Habana.

_____. (2001). El Servicio de Orientacion Vocacional-Profesional (SOVP) de la Universidad de La Habana: una estrategia educativa para la eleccion y desarrollo profesional responsable. *Revista Pedagogía Universitaria.* Vol 6 (4), pp. 49-61.

_____. (2002). ¿Qué significa ser un profesional competente? Reflexiones desde una perspectiva psicológica. *Revista Cubana de Educación Superior.* Vol. XXII (1), pp. 45-53.

_____. (2002). Orientación educativa-vocacional: una propuesta metodológica para la elección y desarrollo profesional responsable. CEPES. Universidad de La Habana.

_____. (2003). La Orientación profesional desde la perspectiva histórico-cultural del desarrollo humano. *Revista Cubana de Psicología.* Vol. 20 (3).

_____. (2004). *La orientación profesional y curriculum universitario. Una estrategia educativa para el desarrollo profesional responsable.* Barcelona: Laertes.

_____. (2007). La elección profesional responsable: elemento esencial en la calidad del acceso y la permanencia del estudiante a la Educación Superior. *Revista Cubana de Educación Superior* XXVII (3), pp. 3-14.

Nota:

[1]Para profundizar en todos los detalles del diseño e implementación y resultados del programa de orientación profesional debe consultar: Almeyda, A. (2012). Los primeros pasos en el proceso de convertirse en psicólog@s. Un Programa de Orientación Profesional para estudiantes de nuevo a la Facultad de Psicología. (Tesis inédita de maestría). Facultad de Psicología de la Universidad de la Habana.

Integración Académica en Psicología
Volumen 2. Número 6. 2014. ISSN: 2007-5588

LA CONFIGURACIÓN DEL PROYECTO DE VIDA COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA FORMAR PSICÓLOGOS

Roberto Arzate Robledo
Rubén González Vera
Herminia Mendoza Mendoza
Norma Leticia Cabrera Fermoso
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Resumen

Se presenta una investigación sobre la adquisición del aprendizaje formativo en psicología, teniendo como estrategia didáctica principal la construcción del proyecto de vida en la comunidad, en donde participaron 34 alumnos del primer semestre de psicología. Se utilizaron una variedad de instrumentos (carpeta, composiciones y seminarios, entre otros), simultáneamente a la revisión del Programa de Psicología Experimental Teoría I. Los resultados obtenidos mostraron un desarrollo diferenciado del aprendizaje, observado en la elaboración de distintos proyectos aplicables a la comunidad; el proyecto de vida funcionó como apoyo didáctico a la formación del psicólogo, en combinación con otras estrategias de aprendizaje. Apoyados en sus recursos personológicos y contextuales, los alumnos mediatizaron las exigencias sociales y académicas, elaborando reflexiones, expectativas, autovaloración y afectos agradables y desagradables. Sin embargo, se sugiere trabajar sobre el desarrollo de la autocrítica, persistencia y resistencia a la frustración.

Palabras clave: aprendizaje formativo, proyecto de vida, recursos personológicos, estrategias de aprendizaje, autogestión comunitaria.

Abstract

It presents research on learning acquisition training in psychology, with the main teaching strategy project construction of life in the community, where participation of 34 students in the first semester of psychology. We used a variety of instruments (folder, compositions and seminars, etc.), simultaneously with the revision of Experimental Psychology Program Theory I. The results showed differential development of learning observed in the development of various projects applicable to community life project functioned as a teaching aid psychologist training, in combination with other learning strategies. Supported by personological and contextual resources, students mediated social and academic demands, developing thoughts, expectations, and self-worth pleasant and unpleasant emotions. However it is suggested to work on the development of self-criticism, persistenceand frustration tolerance.

Keywords: *educational learning, life planning, personological resources, learning strategies, community self.*

Abstrato

Visão geral. É uma investigação sobre a aquisição da formação em psicologia, tendo como estratégia principal de ensino de aprendizagem a construção do projeto vida na Comunidade, a presença de 34 alunos no primeiro semestre de psicologia. Uma variedade de instrumentos (pasta, composições e seminários, entre outros), foram usados simultaneamente para a revisão do programa de teoria da Psicologia Experimental que eu. Os resultados mostraram um desenvolvimento da aprendizagem, observados no desenvolvimento de vários projetos aplicáveis à Comunidade; o projeto de vida funcionava como apoio educacional para a formação do psicólogo, em combinação com outras estratégias de aprendizagem. Apoiado em recursos personologicos e contextual, estudantes mediatizaron social e acadêmico exige desenvolver pensamentos, expectativas, auto-avaliação e emoções agradáveis e desagradáveis. No entanto, sugere-se que trabalhar no desenvolvimento de tolerância de persistência e frustração

***Palavras-chave**: aprendizagem educacional, planejamento de vida, personological recursos, estratégias de aprendizagem, comunidade auto.*

Fundamentación

A lo largo de varios años se ha encontrado, utilizando, entre otros instrumentos, dinámicas grupales y composiciones, que el ingreso de los estudiantes de los primeros semestres de la carrera de Psicología, se caracteriza por tener un conocimiento muy pobre de esta, su elección se realiza con base a aquello que nada tenga que ver con las Matemáticas, la Biología, la Filosofía, la Historia, entre otras; esperan resolver algunos problemas personales o familiares, otros tienen una visión pragmática de ella, dado que, en bachillerato en la materia de psicología, realizaron talleres sobre alcoholismo, sexualidad. Consideran que la psicología es el psicoanálisis, o el conductismo, o tiene que ver con pseudo terapias alternativas, entre otras razones de este tipo (Arzate, 2010, 2012).

En general se puede decir, que tienen un pensamiento pragmático-instrumental y mágico-religioso de la psicología, solo alrededor de un 10% de los que ingresan manifiestan tener un conocimiento de la diversidad de posturas teóricas que conforman la psicología, de sus aplicaciones, expresando una motivación profesional concreta en alguna de sus áreas. Con respecto a sus afectos vinculados a la esta y a la institución a la que ingresan, predominan las positivas, manifiestan alegría, optimismo, interés, angustia, incertidumbre, inseguridad, pasión, altruismo, satisfacción, disposición a aprender, temor, entre otras.

No obstante, el estudiante llega con una serie de recursos cognitivos-afectivos que le han permitido alcanzar este nivel educativo y resolver una serie de problemáticas a las que se han enfrentado, ya que desde el punto de vista de la escuela histórico cultural y de acuerdo con Mitjáns (1993) los sujetos no parten de una creatividad cero y la considera como “el proceso de producción de algo nuevo que cumple exigencias de una determinada situación social en el cual se expresa el vínculo de los aspectos cognitivos y afectivos de la personalidad” (p. 32). Por lo que es importante que en el estudiante se sigan desarrollando tales recursos, así como, la ubicación de la psicología como ciencia. Para lo cual una tarea problema relevante para tal fin, pudiera ser la elaboración de su proyecto de vida en la comunidad; y de esta manera terminar con el mito o la creencia errónea con la que llegan los estudiantes y tienen algunos profesores de que únicamente van a ser los depositarios de un conocimiento acabado y con recursos muy limitados. En contraposición con lo anterior, desde esta perspectiva se considera que los estudiantes como personas que viven en sociedad y sujetas a un proceso educativo, siempre han experimentado nuevas exigencias, expresadas en necesidades, que tratan y que en realidad han llegado a compatibilizar con dichas exigencias, actualizándolas. De una manera u otra en este proceso de intercambio se han vivenciado estados afectivos agradables y desagradables que estimulan o detienen esta tendencia actualizadora, cuya construcción personal ha pasado de lo interpersonal a lo intrapersonal (configuración, interiorización) y de lo interno a lo externo (exteriorización) y en este proceso han sido capaces, a pesar de todo, de desarrollar una serie de recursos cognitivos afectivos, tanto para salir adelante en lo educativo, como en la vida en sociedad.

Por tales razones, es importante señalar la importancia de proporcionar tareas problemas (proyecto de vida y carpeta, entre otros) que sigan facilitando el desarrollo de tales recursos, así como, una

visión más seria de la disciplina, a través de una formación científica amplia del psicólogo que facilite una comprensión apegada a la realidad de su contexto. De una manera u otra, es la intención del programa de estudios de primer semestre de Psicología Experimental Teórica I (González, Arzate y Mendoza, 2009), dado que, los contenidos de las unidades que lo integran, se asumieron de manera flexible, de acuerdo a los interés del alumno y de la presente investigación y tienen que ver, con la identidad del psicólogo, historia de la psicología, filosofía de la ciencia y método científico, bases biológicas de la psicología, métodos de la psicología, el estudio de diversos procesos psicológicos y sus aplicaciones, desde diferentes perspectivas teóricas, histórico cultural, conductismo y piscología genética.

En vista de lo anterior, se considera que en el proceso de aprendizaje, la pedagogía ocupa un lugar importante en estrecha relación con la psicología, sin embargo, el predominio de la concepción cognocitivista de la educación ha conducido a sobredimensionar el alcance del aprendizaje como mecanismo socializador; que en su comprensión y su implementación práctica se reduce a conocimientos, hábitos y habilidades, dejando fuera otros componentes de la subjetividad, como los afectivo-motivacionales. Así, el aprendizaje significativo se entiende como la significación de los nuevos conocimientos que se colocan o se insertan con los ya existentes; no por el modo en que se vinculan con las necesidades y motivos del sujeto, sino por los conocimientos precedentes; de ahí que quede atrapado dentro de los límites cognocitivistas.

En contraste con la posición mencionada, desde el enfoque histórico cultural el aprendizaje se concibe como una adquisición de experiencia histórico social, de aquella que para el sujeto es importante, necesaria, significativa y con sentido personal para su vida, en el momento en que la aprende y en función de sus planes y proyectos futuros. Implica el desarrollo de recursos cognitivos afectivos que el estudiante moviliza al enfrentar una situación complicada, por lo que el aprendizaje es formativo, situado y complejo; es la síntesis de lo individual y lo social, requiere de contextos, de un sistema de actividades y relaciones de comunicación donde se puedan afrontar tareas-problemas reales y relevantes (Bermúdez, 2001; Bozhovich, 1976; D' Angelo, 2005, 2009; Díaz Barriga, 2006, 2009; González Rey, 2007, 2009 y Vygotsky, 1996).

Estas tareas problema, bien se pueden realizar en lo que Wenger (2001) llamó comunidades de práctica, que se caracterizan por tres dimensiones mediante las cuales las comunidades expresan una coherencia en la práctica como **fuente de motivación:** 1) compromiso mutuo; 2) empresa conjunta y 3) repertorio compartido. El compromiso mutuo, se refiere a que al estar incluido en lo que tiene importancia puede convertirse en fuente de motivación; formar parte de prácticas compartidas, donde las personas se ayudan mutuamente, surgiendo el compromiso con la práctica, que une a los participantes de manera compleja, no reduciéndose a una sola motivación, poder, placer, colaboración, deseo, relaciones económicas, competencias, disposiciones utilitarias, entre otras. En relación a la empresa conjunta, la negociación resulta importante para la aceptación de una responsabilidad mutua y de este modo hacer que la situación se convierta en más amigable para todos. Es decir, las condiciones, los recursos y las exigencias solo conforman una práctica cuando han sido negociadas por la comunidad y de esta manera la convierten en su empresa. Por último, el repertorio compartido, se refiere a que con el tiempo, la acción conjunta con el objetivo de cumplir la meta de una empresa crea recursos para negociar significados, este repertorio incluye, rutinas, palabras, gestos, instrumentos, maneras de hacer, relatos, acciones, símbolos, entre otros que la

comunidad ha creado. Incluye el discurso a través del cual la comunidad crea afirmaciones significativas sobre el mundo y estilos de expresión. La combinación de estas tres dimensiones de la práctica compartida genera una energía social, una motivación que muchos han experimentado. Es decir, no se intenta idealizar estas comunidades, dado que pueden dar lugar a una experiencia de significado y a la inversa ser rehenes de esa experiencia. Es un lugar de compromiso en la acción, en las relaciones interpersonales, en el conocimiento compartido y en la negociación de empresas.

El estudiante no parte de cero, dado que, el aprendizaje se concibe como un sistema individualizado de la información en determinación recíproca con el desarrollo de la personalidad (transformadora, consciente, cooperativa, activa y responsable) la cuestión es que se requieren contextos, en interacción con lo constituido en el alumno, donde se estimule la curiosidad, la imaginación, el planteamiento de preguntas e hipótesis, la controversia y la crítica pero sobre todo donde se propicie la generación y apropiación de los saberes relevantes para la profesión. Estas estrategias serán auténticas si se conecta la experiencia educativa y la evaluación con asuntos relevantes de la vida real, si se vincula la escuela con la vida; en donde un indicador de desarrollo es establecer la consonancia entre las exigencias de la comunidad y las necesidades personales y profesionales del estudiante, a través de la elaboración de su proyecto de vida (Bermúdez, 2001; D' Angelo, 2005; Díaz Barriga, 2006, 2009 y Mitjáns, 1993). Por su parte, para Dussel, (1998, citado por Flores, 2011), también es importante la construcción de proyectos viables, teniendo como una de sus características el desarrollo de la vida en comunidad, y al mismo tiempo propone que esta sería un principio necesario de una psicología científica. Safa (2001) señala la importancia del trabajo en comunidad, en la construcción de su identidad, como un espacio local donde a pesar de todo se construye un mejoramiento de la calidad de vida de sus integrantes, desde aquí se vive, se demanda y se imagina el futuro.

Es fundamental el desarrollo de habilidades que contribuyan a establecer la relación de la escuela con la vida, en ese sentido, cabe aclarar que para González Rey (2007, 2009), el sujeto que aprende, recibe la información o el contenido del aprendizaje que lo convierte en contenido psicológico que incorpora o personaliza; donde un mismo contenido psicológico, puede ser utilizado y comprometido en un sistema de acciones, operaciones y relaciones de comunicación (sistema de actividad y comunicación) para enfrentar y dar solución a diferentes problemas de la vida. Un mismo contenido tiene expresiones funcionales diferentes en cada sujeto, y de esta manera se explica cómo a través de una situación de riesgo se encuentran diferencias sistemáticas en todos y cada uno de los estudiantes, en la forma en que su conducta se vincula a los diferentes parámetros de situación a los que se enfrenta y las respuestas que se manifiestan.

Esta idea es clave para comprender que la construcción de las habilidades se articula al desarrollo de la personalidad, que se concibe como la integración psicológica individual y no anula ni sustituye reflexiones, valoraciones, decisiones y comportamientos del estudiante, que activamente debe asumir ante las múltiples exigencias externas. El estudiante como sujeto activo de su regulación se apoya en la personalidad para ejercerla; de tal manera que las *habilidades se conceptualizan como configuraciones psicológicas dentro de su estructura sistémica, donde en la acción individual se utilizan estos recursos personológicos para favorecer a la transformación de la personalidad y comportamientos concretos.* El estudiante portador en cierto nivel de desarrollo de habilidades, interactúa, su aprendizaje se da en contextos de interacción que son generadores de necesidades que

estructuran y jerarquizan los motivos, dando sentido y dirección a la regulación del comportamiento en las diferentes situaciones. La realidad interactiva es mediatizada por el estudiante a través de estas configuraciones psicológicas, utilizando su contenido con un grupo de operaciones, acciones y relaciones de comunicación, vinculándose externamente con su propia actividad.

D'Angelo (2001, 2005) al referirse a la concepción de la personalidad como sistema complejo, menciona que no se manifiesta de manera abstracta sino que adquiere una forma concreta, de acuerdo con el lugar que ocupa el individuo en la estructura social y toma de posición con respecto a los procesos sociales en que él participa.

Desde estos presupuestos teóricos se manifiesta la importancia de considerar que al estudiante no se le puede estudiar fuera del sistema de relaciones sociales en que está inmerso, y de las exigencias que se derivan de ese sistema, aun cuando, dado su carácter activo, existan determinantes internas en la expresión del desarrollo de su personalidad, lo que indica la necesidad de enfocar dialécticamente esta relación entre lo interno y lo externo a la hora de definir cuándo se ha alcanzado en el desarrollo de la personalidad.

Para García, Cáceres y Romero (s/f) es importante tener en cuenta que esta interacción con el medio, con los demás y consigo mismo no puede verse fuera de las expectativas, exigencias y requerimientos sociales, las que pautan los parámetros dentro de los cuales esas interacciones se establecen, así como las normas que regulan la manera en que el sujeto debe proyectarse, asimiladas y convertidas en propias y que se convierten, junto a otros elementos, en determinantes internos del comportamiento; lo que manifiesta el equilibrio entre lo social y lo individual, entre las necesidades y exigencias sociales y las del sujeto. Por lo tanto, cualquier cambio que se produzca en los contenidos y funciones de la personalidad de un sujeto, aunque implica un desarrollo, no se considera crecimiento personal. Por ejemplo, en un sujeto, producto de determinadas influencias, se pueden presentar cambios en su esfera cognoscitiva: nuevas características de sus procesos, desarrollo de sus operaciones mentales, entre otros; si estos cambios no afectan su personalidad de tal modo que se produzcan modificaciones en la manera en que interactúa con lo que le rodea y con sus semejantes en su vida cotidiana, en la relación que tiene consigo, a partir de lo que se le exige socialmente, entonces, aunque se ha producido un desarrollo (en este caso de una esfera de su personalidad), no ha habido un crecimiento personal.

García, Cáceres y Romero (s/f) definen el crecimiento personal en un sujeto, como el proceso de cambio y transformación que se produce en los contenidos y funciones psicológicas de la personalidad, que permite un nivel de regulación y autorregulación comportamental, implica, a partir de las exigencias de la sociedad, una mejor relación con el medio, con las otras personas y consigo mismo. Dichos recursos y cualidades que se desarrollan como parte de este proceso, movilizan habilidades creativas exteriorizadas en la vida de la persona; dado que, la creatividad desde el enfoque personológico de la escuela histórico-cultural, además de responder a las exigencias sociales está vinculada a aspectos cognitivos y afectivos de la personalidad y a recursos personológicos.

Por lo que se propone el proyecto de vida en la comunidad para analizar de manera compleja y dialéctica esta relación de totalidad entre lo interno y lo externo. Es a través del sistema de acciones y relaciones que se interioriza un proyecto de vida y a su vez a través de las acciones y relaciones planificadas en el proyecto de vida se incide en su desarrollo y su configuración personológica.

Para D´Angelo (2005) el proyecto de vida, también se ha considerado una unidad de análisis para designar aquellos cambios que se producen en la personalidad de los estudiantes, lo cual puede ser utilizado por los profesores en el contexto de su práctica pedagógica en las aulas. Bajo estos supuestos teóricos, se define el crecimiento personal en un sujeto, como el proceso de cambio y transformación que se produce en los contenidos y funciones psicológicos de su personalidad, que permite un nivel superior de regulación y autorregulación comportamental e implica, a partir de las exigencias de la sociedad, una mejor relación con su medio, con las otras personas y consigo mismo.

Objetivo: Evaluar la construcción del proyecto de vida en la comunidad como modelo didáctico para el desarrollo de recursos cognitivos-afectivos asociados a la asimilación de conocimientos sobre la psicología.

Metodología

Se utilizó la investigación-acción, como una estrategia que moviliza la personalidad alrededor de un proyecto, utilizando una variedad de instrumentos, en un contexto de apropiación donde se produce un desplazamiento de posiciones entre investigador y actor; docente y alumno; observador y sujeto de observación. En el caso del alumno, por el papel que juega en la preparación y conducción de seminarios, en la elaboración y justificación de su problema, en el esfuerzo de compatibilizar sus intereses profesionales vinculados a la psicología con las exigencias y necesidades comunitarias, entre otros aspectos. Con respecto al profesor, actúa como moderador, mediador y facilitador, pero también como tutor, experto y supervisor, concibe estrategias de enseñanza compensadoras. En el aprendizaje cooperativo como en el aprendizaje independiente, organiza actividades de aprendizaje que sigan estrategias variadas, que pongan de manifiesto la relación de los contenidos objetos de estudio con los problemas de la vida cotidiana y propicien una comprensión significativa de los conceptos y la transformación de la realidad.

En concordancia con González Rey (2007) se trata de un estudio centrado en la personalidad, en el sujeto y sus decisiones, lo cual implica la tarea de reconocer –a través de un proceso interpretativo, constructivo– aquellas "configuraciones subjetivas que caracterizan la organización individualizada de la personalidad humana", en su carácter constitutivo y constituyente de los sentidos subjetivos. La experiencia personal –las vivencias– de un sujeto concreto expresada en actividades, operaciones y relaciones. Un planteamiento metodológico constructivo e interpretativo permitió generar información al descubrir los sentidos subjetivos de las acciones de los sujetos, respuestas en las que actualizan sus potencialidades y quedan expresadas sus necesidades y las exigencias sociales que, organizadas y constituidas a nivel subjetivo, constituyen la historia subjetiva de cada sujeto concreto en su condición social, concretizadas en su proyecto de vida. Es una investigación centrada en los significados socialmente construidos, que se expresan en la singularidad de la producción del alumno y tienen su referente en las necesidades como componente primario en la organización de la personalidad, como interpretaciones co-producidas y compartidas por su pertenencia a diferentes agrupaciones sociales (estudiantiles, deportivas, vecinales, culturales, entre otras).

Sujetos: Participaron 34 alumnos que cursaron el primer semestre de la carrera de psicología.

Procedimiento: La investigación se realizó a la par que la revisión del Programa de Psicología Experimental Animal. Teoría I (PET I). (González, Arzate y Mendoza, 2009), se omitieron algunas referencias del programa, pero se integraron otros artículos, de acuerdo a las necesidades de los

alumnos y de la investigación. Durante un semestre, se revisó el material a través de seminarios, cuatro veces a la semana, de dos horas cada uno. Se formaron equipos de trabajo, de alrededor de cuatro alumnos y decidieron con cual comunidad trabajarían. El modelo construcción del proyecto de vida en la comunidad se consideró como un *apoyo didáctico* para la formación del psicólogo y se implementaron las siguientes etapas e integración de los proyectos: 1) Selección del problema y campo de aplicación de su proyecto al revisar, utilizando para tal fin, el tema de la identidad del psicólogo, así como, una conceptualización de la subjetividad desde el punto de vista de la escuela histórico-cultural; 2) Fundamentación epistemológica, teórica y metodológica de su proyecto desde la perspectiva histórico-cultural al revisar los contenidos respectivos del programa de estudios; 3) Se utilizaron los diversos temas del programa PET I para la fundamentación de su proyecto, como los de historia, métodos y procesos psicológicos de la psicología, así como, sus diversas aplicaciones, entre otros; 4) Observación y registro de los recursos materiales y humanos de la comunidad donde vive el estudiante; 5) Entrevista a tres personas de su comunidad, sobre la percepción y necesidades que tienen de esta; 6) Entrevista a tres líderes de su comunidad sobre el mismo tópico anterior; 7) Compatibilizar sus interés personales y profesionales con las necesidades de la colonia donde vive; 8) Elaboración del proyecto, basado en el seguimiento de la estrategia para la elaboración de un producto industrial (Díaz Barriga, 2006, 2009); y en la autogestión cooperativa (UACM, 2010) y 8) selección por parte de los equipos de trabajo, de un área de la psicología donde se integraron los proyectos anteriores. Para la realización de cada etapa se tomaron en consideración diversos criterios y actividades; en el salón de clases, durante los seminarios, se revisaron los contenidos, y se aplicaron instrumentos interactivos (observación, dinámicas de grupo, psicodrama, conferencias, películas) y de expresión personal (carpeta, guías de observación, frases incompletas, composiciones, cuestionarios, registros observacionales, dibujos, participación, conversaciones, entrevistas, diarios de campo y de clase, situaciones experimentales, conflictos de diálogos). El aprendizaje se pudo reflejar en la elaboración de su proyecto de vida en la comunidad, en donde se podían evaluar y autoevaluar: 1) El conocimiento de la profesión; con las respuestas a las preguntas, ¿Cómo?, ¿Qué?, ¿Dónde? ¿Por qué?, ¿Para qué?, ¿Cuánto? y ¿Cuándo?, entre otras; como lo fundamentaron, con qué elementos científicos y grado de profundidad de estos (la epistemología, método, supuestos, las técnicas que se utilizaran, la relevancia histórica y social, entre otros); 2) Grado de desarrollo del área socio-afectiva, en donde se contemplaron los recursos cognitivos-afectivos para la realización de su proyecto de vida en la comunidad y en la apropiación de conocimientos de la psicología y 3) La viabilidad de la elaboración y aplicación de su proyecto al contemplar, con diferentes grados de desarrollo otras áreas, como la mercadológica, la financiera, la jurídica y la técnica. La elaboración de la carpeta, sirvió para demostrar los aprendizajes logrados, sobre todo en la actitud y en la disposición, como una colección de los trabajos académicos que los alumnos realizaron durante el ciclo escolar, de acuerdo a una lógica, para la demostración de su proceso de aprendizaje formativo y de obtención del producto final obtenido.

La evaluación y autoevaluaciones se realizaron a través de la participación con un 20% de la calificación total, coordinación de seminarios un 10 %, examen con base a una guía de estudios por unidad temática del programa de psicología experimental un 5% y la realización del proyecto de vida en la comunidad un 25 % de la calificación, los estudiantes desde los primeros días tuvieron conocimiento de cómo iban a ser evaluados. En total el 60 % de la calificación, el otro 40 % correspondía a tutorías. Las diferentes etapas e instrumentos, que conlleva el modelo pedagógico se

evaluaron de acuerdo a la integración, congruencia y continuidad de los indicadores obtenidos por los proyectos e instrumentos mencionados (González Rey, 1997, 2009a) los puntajes se asignaron con base a esos indicadores que se definieron con el apoyo de descriptores y guías de observación construidas para identificar distintos niveles de elaboración, desde un desarrollo descriptivo, de aprendizaje hasta elaboraciones personalizadas, complejas, del experto. Una escala de evaluación donde se establecieron niveles progresivos de dominio o pericia relativa al desempeño que un alumno mostró, respecto a un proceso o producción determinada.

Resultados

El resultado de un proceso interpretativo, permitió encontrar el sentido de un comportamiento como expresión de la subjetividad individual y social. Todas las situaciones sociales pedagógicas se expresaron con un sentido subjetivo en las emociones y procesos de significación que aparecieron en los protagonistas de esas situaciones. Estas contienen en cada una de sus manifestaciones sus percepciones de sí y del otro, las necesidades del sujeto y las exigencias del escenario social. Los sentidos subjetivos constituidos de los alumnos, motivado e intencional, orientado y comprometido con su formación, proyecto, expresado en metas, fueron los organizadores de la construcción de las unidades de significación en las configuraciones de sentido.

Los alumnos elaboraron los siguientes ante-proyectos, con la posibilidad de aplicarlos en la comunidad de algunos de los integrantes del equipo de trabajo y de registrarlos como una asociación civil donataria: un centro de orientación para jóvenes con padres divorciados; un centro de atención para niños en situación de riesgo; un instituto regional contra el tabaquismo; una escuela de educación preescolar; una clínica de salud integral; clínica para la prevención de la violencia intrafamiliar y un centro de formación de valores en niños de la comunidad, como una manera de prevención de la delincuencia y adicciones. En ellos se visualizó la integración de los conocimientos en psicología y de disciplinas afines, también a nivel básico se desarrolló la capacidad de construcción de redes sociales, una sensibilidad social orientada a las necesidades de la sociedad, entre ellas las de justicia, la necesidad de una conciencia organizativa, orientación al cumplimiento de metas, originalidad, audacia, sentido de pertenencia, capacidad de autogestión. Es importante señalar que esto se logró también con base a referencias que se integraron al programa y se omitieron otros contenidos.

Se observó, un desarrollo diferenciado del aprendizaje en cada uno de los alumnos; un proceso irregular y de un equilibrio en tensión, de la autovaloración, flexibilidad, solución de problemas, imaginación, motivación, sarcasmo, sorpresa, incredulidad, indiferencia, pesimismo, egoísmo, auto-impedimentos, enojo, resentimiento, interés, curiosidad, disposición al riesgo, percepción precisa de metas, independencia, comunicación, pero con una *tendencia al predominio del bienestar y de motivaciones conscientes y autoconscientes,* entre otros. Faltó profundizar en la fundamentación del proyecto y en los conocimientos sobre las diversas posiciones en psicología; por ser alumnos de primer semestre, la exigencia académica no estuvo orientada por la del experto. Se presentaron en general niveles intermedios del desarrollo de la autoconciencia, la autoevaluación y reflexión, entre otros. La calificación final promedio del grupo fue el equivalente a un puntaje de 8,2 Sin contar el puntaje de tutorías.

Se encontró que los alumnos, en la academia siempre están experimentando nuevas exigencias, expresadas en sus necesidades, que trataron de compatibilizar al actualizarlas con los requerimientos académicos y de su anteproyecto de vida. De una forma u otra en este proceso de intercambio intersubjetivo se vivenciaron estados afectivos agradables y desagradables que estimularon o frenaron de manera singular esta tendencia actualizadora, cuya construcción personalizada pasó de lo interpersonal a lo intrapersonal (configuración) y de lo interno a lo externo (exteriorización, compatibilización, autonomía integradora, acomodación mutua o posibilitación). Ocurrió esta individualización, de manera compleja de las exigencias académicas, donde resultó importante el concepto de personalidad y se vio reflejada en su proyecto; así como, en los instrumentos aplicados.

Conclusiones

De acuerdo a los resultados, se concluyó que estas estrategias didácticas fueron resignificadas, recreadas en la enseñanza y resultaron importantes para la formación y construcción de la identidad del psicólogo, datos similares fueron obtenidos en otros niveles educativos por Díaz Barriga (2009). En general, el anteproyecto de vida en la comunidad funcionó como apoyo didáctico a la formación del psicólogo, en combinación con otras estrategias de aprendizaje, no obstante, hay que perfeccionar su aplicación. Los estudiantes, a pesar de todo, realizaron este proceso de toma de posición a través de la síntesis de lo que se ha constituido en su historia, en consonancia con las exigencias académicas y sociales, que se presentaron; como nuevas *situaciones sociales de desarrollo* a las que se enfrentó y manifestó su decisión de formar parte de ellas. En concordancia con Bermúdez (2001), González Rey (2009, 2009b), Mayo y Gutiérrez (2005), Mitjáns (1993) y Wenger (2001) se encontró que el aprendizaje es diferenciado en cada estudiante, estuvo sujeto a múltiples factores que incidieron sobre él. Es un proceso que adquirió su especificidad en cada participante y en cada contexto grupal, social, histórico, nivel educativo y de enseñanza-aprendizaje en que se ubique, de la misma manera que su operativización. Apoyado en sus recursos personológicos y contextuales, los alumnos de manera diferenciada mediatizaron la realidad y actualizaron sus recursos ante las exigencias de esta, elaborando expectativas, *conflictos*, valores, reflexiones, sentimientos, *actualizaron sus conocimientos*, adoptando posiciones, decidiendo y atribuyendo un sentido a sus vivencias, experiencias; construyendo un anteproyecto de vida en la comunidad. Sin embargo, en próximas investigaciones se sugiere trabajar, en el desarrollo de la autocrítica, persistencia y resistencia a la frustración. Así como, mejorar la implementación de las estrategias y herramientas didácticas, como un andamiaje, o compensatorias; la diversidad del programa de estudios fue importante para una buena fundamentación, estructuración, viabilidad y con posibilidades de aplicación del anteproyecto, pero algunos contenidos fueron excesivos.

Por último es importante reflexionar desde estas posiciones que el aprendizaje desarrollador del estudiante en la escuela, implicó cambios en los modelos de actuación pedagógica del docente; en tal sentido en el contexto del presente estudio se puede hablar de situaciones sociales que permitieron diagnosticar y generar un nivel de desarrollo real, detectándose y conceptualizando cambios en su totalidad, a través del análisis de los siguientes niveles:1) cambios en los contenidos psicológicos; 2) relación adecuada consigo mismo; 3) relación activa con el medio e 4) interrelación positiva con los demás.

García, Cáceres y Romero (s/f) señalan que estas dimensiones forman un sistema, de tal modo que no pueden verse por separado, sino en su interacción, para valorar cómo se ha producido el

aprendizaje desarrollador o formativo. El hecho de que se interrelacionen como sistema quiere decir que la determinación de cuánto ha crecido un individuo concreto requiere del análisis de cómo se han manifestado cada una de estas dimensiones, qué cambios se han producido en ellas, en qué sentido, y cómo estas transformaciones se relacionan con las que han ocurrido en el resto de las dimensiones, con el fin de llegar a una conclusión en cuanto a su crecimiento personal y la potenciación del desarrollo de las habilidades para la vida, en la elaboración y aplicación de su proyecto.

Bibliografía

Arzate, R. R.; González, V, R. y Mendoza, M. H. (2002). El desarrollo de los recursos psicosociales en estudiantes universitarios para la directividad de su aprendizaje. En Olmos, R. A. (Ed). *Construcción de comunidades colaborativas en educación superior.* México: UNAM, pp. 99-164.

_____. (2010). Construcción del proyecto de vida en la comunidad como un modelo didáctico para la formación de estudiantes de psicología. Ponencia presentada en el XXIX Coloquio Interno de Investigación de la FES. Iztacala. UNAM.

_____. (2012). Configuración del proyecto de vida en la comunidad como una estrategia didáctica para la adquisición de un aprendizaje desarrollador en estudiantes de primer semestre de psicología. Ponencia presentada en el XXXI Coloquio Interno de Investigación de la FES. Iztacala. UNAM.

Bermúdez, M. R. (2001). "Aprendizaje formativo: una opción para el crecimiento personal". *Revista Cubana de Psicología,* 18, 3, pp. 3-15.

Bozhovich, L. I. (1976). *La personalidad y su formación en la edad infantil.* La Habana: Pueblo y Educación. pp. 115-144, 241-302.

D' Angelo, H. O. (2001). *Sociedad y educación para el desarrollo humano.* La Habana: Félix Varela, pp. 27-98.

_____. (2005). "Proyecto de vida y desarrollo personal". En Fernández, R. L. (Comp.). *Pensando en la personalidad,* t. II, La Habana: Félix Varela, pp.83-111.

Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada. Vinculo entre la escuela y la vida.* México: Mc GrawHill, pp.29-119.

_____. (2009). "Competencias profesionales y evaluación auténtica en contextos universitarios". *La reflexión de la práctica docente y su mejoramiento.* Iztacala: UNAM, pp. 55-84.

Flores, O. M. (2011). "Interpelación al discurso psicologista hegemónico". *Teoría y crítica de la psicología*, 1, 111-121.

García, C. R.; Cáceres, M, M. y Romero, R. M. (s/f). "La educación de la personalidad y el desarrollo de habilidades para la vida. Una relación recurrente en la formación del estudiante de la escuela media". Disponible en: *www.uaeh.edu.mx/campus/icsa/investigacion/aap/.../3.doc*

González Rey, F. (1997). *Epistemología cualitativa y subjetividad.* La Habana: Pueblo y Educación, pp. 66-82.

_____. (2007). "Investigación cualitativa y subjetividad. Los procesos de construcción de la información". India: McGraw Hill, pp. 1-20, 57-102.

_____. (2009). *Psicoterapia, subjetividad y postmodernidad. Una aproximación desde Vigotsky hacia una perspectiva histórico-cultural.* Argentina: Noveduc, pp. 63-108.

_____. (2009b). "La significación de Vygotski para la consideración de lo afectivo en la educación: las bases para la cuestión de la subjetividad" *Actualidades Investigativas en Educación,* 9, pp. 1-24. Disponible en: http://revista.inie.ucr.ac.cr

_____. y Mitjáns, A. (1989). *La personalidad su educación y su desarrollo.* La Habana: Pueblo y Educación, pp. 147-261.

González, V. R; Arzate, R. R. y Mendoza, M. M. (2009). *Programa de Psicología Experimental.Teoría. I.* Iztacala: UNAM. FES.

Künzel, K. (2001). "¿Aprender durante toda la vida? "*Revista Europea de Formación Profesional*, 8-9, pp. 16-32. Disponible en: http://www.trainingvillage.gr/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/423/36-es.pdf

Lave, J. y Wenger, E. (2003). *Aprendizaje situado*¸ Iztacala: UNAM. Facultad de Estudios Superiores, pp. 33-96.

Mayo, P. y Gutiérrez, A. (2005). "Los retos de la educación vistos desde una investigación psicológica de Bozhovich". Disponible en: http://www.monografias.com/trabajos27/retos-educacion/retos-educacion.shtml

Mitjáns, M. A. (1993). *Creatividad, personalidad y educación*¸ La Habana: Pueblo y Educación, pp. 26-102.

Montero, M. (2004). *Introducción a la psicología comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos.* Buenos Aires: Paidós, pp. 1-30, 225-285.

Rogoff, B. (1997). "Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje". En Wertsch, V. J.; Del Río, P. y Álvarez. A. (Eds). *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas.* Infancia y Aprendizaje, Madrid, pp.111-128.

Safa, B. (2001). *Vecinos y vecindarios en la ciudad de México. Un estudio sobre la construcción de identidades vecinales en Coyoacán, D.F.* Ciudad de México: CIESAS/I/Porrúa.

U.A.C.M. (2010). Diplomado de autogestión cooperativa. Realizado en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México. México.

Vygotsky L. S. (1996). *Psicología infantil. Obras escogidas IV*¸ Madrid: Visor, pp. 119-202, 341-348

Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad.* Barcelona: Paidós, pp.19-3.

Integración Académica en Psicología
Volumen 2. Número 6. 2014. ISSN: 2007-5588

SALUD MENTAL EN ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE PSICOLOGÍA. IMPLICANCIAS PARA LA FORMACIÓN EN AUTOCUIDADO DE LOS PSICÓLOGOS EN FORMACIÓN

Karina González Trujillo
Paulina Gaspar Candia
Sofía Luengo López
Yessica Amigo Vásquez.
Universidad Autónoma de Chile, sede Talca. Chile

Resumen

A nivel nacional y mundial aumentó la prevalencia de trastornos mentales en universitarios; es por ello que los objetivos de este estudio realizado con estudiantes de la carrera de Psicología, que son atendidos en el Clínica de Atención Psicológica de la Universidad Autónoma de Chile, sede Talca; es describir el perfil de salud mental que presentan estos alumnos, y proponer estrategias de auto-cuidado en salud mental. De esta forma se aporta con información a las instituciones de educación superior que permita la prevención de enfermedades de salud mental y la promoción de estrategias de auto-cuidado en sus estudiantes.

Palabras claves: salud mental, autocuidado, psicología

Abstract

A national and global increased prevalence of mental disorders in college, which is why the objectives of this study conducted with students from the Psychology course, being treated at the Counselling Clinic of the Autonomous University of Chile, Talca headquarters, to describe the profile of mental health presented by these students, and propose strategies for self-care in mental health. This information is provided to higher education institutions including the prevention of mental illness and the promotion of self-care strategies in their students.

Key words*: mental health, self-care, psychology*

Introducción

Es uno de los desafíos de nuestra sociedad, y en especial de la comunidad educativa el reflexionar sobre la calidad de vida de las personas; siendo el compromiso de las Instituciones de Educación Superior el promover la salud mental de sus estudiantes y futuros profesionales mediante estrategias de auto-cuidado que fortalezcan el cumplimiento óptimo de su rol profesional.

El concepto de cuidarse a sí mismo y a otros, es un proceso de gran relevancia a nivel de la Responsabilidad Social Universitaria. Autores como Tobón (2003) destacan que:

> … cuidar es una interacción humana de carácter interpersonal, intencional, única, que se sucede en un contexto sociocultural, tiene un fin determinado y que refuerza o reafirma la dignidad humana. Es decir; es un proceso intersubjetivo y simétrico, en el cual ambos, quien es cuidado y su cuidador, establecen una relación de doble vía que parte del reconocimiento del otro como ser humano pero diferente, e implica "estar con" la persona (s) a quien (es) se cuida. Es esto lo que hace del cuidado una experiencia energizante y de mutuo beneficio.

Para efectos de este estudio, nos centraremos en el cuidado de la salud mental de los estudiantes de la carrera de psicología para lo cual, usaremos el concepto de salud mental definido por la Organización Mundial de la Salud

> ... un estado de bienestar en el cual el individuo se da cuenta de sus propias aptitudes, puede afrontar las presiones normales de la vida, puede trabajar productiva y fructíferamente y es capaz de hacer una contribución a su comunidad (OMS, 2004).

De acuerdo a lo reportado por Florenzano (2006) se requiere efectuar más estudios de salud mental en poblaciones universitarias a nivel nacional, debido a la escasa investigación que existe en esta línea. El mismo autor señala que según las proyecciones del 2004, se habrían estimado unos 270 915 universitarios con trastornos psicopatológicos, constituyendo esto un importante problema de salud pública a nivel nacional.

Para efectos de este estudio nos interesa conocer:

- ¿Cuáles son los principales motivos de consulta en el área de salud mental de los alumnos de la carrera de psicología en la clínica psicológica UA?
- ¿Cuáles son los trastornos de salud mental que presentan los alumnos de la carrera de psicología que consultan en la clínica psicológica UA?
- ¿Qué estrategias de auto-cuidado se podrían promover en los alumnos de la carrera de psicología?

Consideramos que la relevancia de esta investigación radica en entregar información sobre las principales patologías de salud mental que presentan los estudiantes de la carrera de psicología, lo cual creemos podría servir para determinar a nivel de la Universidad Autónoma de Chile, si es necesario realizar un plan de detección e intervención de casos a nivel de los psicólogos en formación; además de aportar estrategias de auto-cuidado. Una consecuencia favorable de este tipo de intervenciones sería no solo mejorar la calidad de vida de nuestros estudiantes, sino que también fortalecer su desempeño académico.

Salud mental y auto-cuidado de los psicólogos en formación, su estado y relevancia

La Universidad Autónoma de Chile destaca dentro de sus principios, la Responsabilidad Social Universitaria. Por esta razón, muchas de sus actividades prácticas se realizan con grupos sociales en contextos de riesgo psicosocial y vulnerabilidad, lo mismo suele ocurrir en los procesos de práctica profesional. Así, los alumnos de la carrera de psicología, tempranamente comienzan a conocer problemáticas psicosociales tales como la violencia intrafamiliar, delincuencia, deserción escolar,

marginalidad y pobreza, entre otras. A través de sus intervenciones, brindan a sus beneficiarios apoyo social de tipo instrumental, informativo, pero muchas veces, también de tipo emocional.

Es decir, en su actuar práctico, los alumnos no se limitan a entregar información o bien consejos para resolver conflictos en sus usuarios; sino que también, prestan ayuda directa o algún servicio propio de su disciplina y muchas veces brindan apoyo emocional, al escuchar activamente al otro, y expresarle asertivamente que no están solos y que pueden contar con su experticia profesional.

Al indagar las investigaciones y estudios sobre este tema, encontramos escasa información en relación a la salud mental de los estudiantes de la carrera de psicología; siendo más estudiadas las patologías mentales de los alumnos de medicina y del área de la salud en general.

Micin y Bagladi (2011), aportan hallazgos consistentes en relación a la prevalencia e incidencia de trastornos de salud mental en estudiantes universitarios. Señalan que en universidades extranjeras y chilenas, se aprecia una alta incidencia de trastorno de salud mental en universitarios, "Entre ellos, los trastornos de ansiedad, presentan una tasa cercana al 15%, siendo más frecuentes en mujeres (19.5%) que en hombres (8%), excepto el trastorno obsesivo compulsivo y la fobia social, cuyas tasas son semejantes (APA, 1995)".

Otros autores como Al Nakeeb, Alcázar, Fernández, Malagón y Molina, 2004; Amézquita, González y Zuluaga, 2000; Camacho et al., 2005; Riveros, Hernández, y Rivera, 2007, Benítez, Quintero y Torres, 2001; Cova, Alvial y Arod, 2007, Vicente, Rioseco, Saldivia, Kohn y Torres, 2002, coinciden en sus investigaciones en las altas tasas de los universitarios que presentan cuadros de salud mental. Siendo importante señalar que las metodologías de recolección de datos son diversas en cada uno de ellas y por ende los estudios no son siempre comparables entre sí, para lo cual estiman conveniente seguir contrastando los datos revelados.

En una investigación efectuada en la Facultad de Salud de la Universidad del Valle, Cali, Colombia, en donde se aplicó a veintiún estudiantes de quinto semestre, los instrumentos de historia clínica completa; una entrevista clínica estructurada (CIDI 2); la escala auto aplicada para depresión de Zung; la escala auto-aplicada para angustia de Zung y la escala de adaptación social (SASS), resultó que tres cuartas partes del grupo presentaron algún tipo de psicopatología en la evaluación clínica, y el 66.6 % depresión y/o ansiedad (Campo, y Gutiérrez, 2001). Mientras que en otra investigación efectuada en la Universidad Católica San Antonio de Murcia, en donde se aplicó la Escala de Ansiedad y Depresión de Goldberg (EADG), a una muestra de setecientos alumnos, el resultado fue que el 47,1% de los estudiantes sufrían trastornos de ansiedad y el 55,6% depresión; siendo el 65,9% (IC 95% 62,4-69,4) de los estudiantes universitarios entrevistados quienes quizás sufren un trastorno de ansiedad y/o depresión (Balanza, Morales y Guerrero, 2009). Quienes además señalan que la elevada frecuencia de ansiedad y depresión en estudiantes universitarios está relacionada con factores sociales, familiares y por el estrés académico.

De acuerdo a lo reportado en investigación realizada en nuestro país por Micin, (2011), la distribución de los trastornos del eje I observados en una muestra de 460 estudiantes tratados en Servicios de Atención Estudiantil de una Universidad de la Región Metropolitana (tabla adjunta), muestra que el 92% de cuadros se concentra en *trastornos adaptativos, trastornos del estado de ánimo* y *trastornos*

de ansiedad. De estos cuadros, el 48,3% de los alumnos atendidos presenta trastornos adaptativos, siendo esta la más alta incidencia encontrada.

Familias de Trastornos Clínicos (eje I)	Total		Género				Chi²
			Femenino		Masculino		
	(n)	%	(n)	%	(n)	%	
Trastorno de inicio en infancia, niñez o adolescencia	7	1,5	2	0,7	5	2,6	2,535
Esquizofrenia y otros trastornos psicóticos	11	2,4	2	0,7	9	4,7	7,353**
Trastornos del control de impulsos	21	4,6	10	3,7	11	5,7	0,982
Trastornos somatomorfos	8	1,7	8	3	0	0	5,885*
Trastornos sexuales	4	0,9	1	0,4	3	1,6	1,809
Trastornos de la identidad sexual	14	3	6	2,2	8	4,1	1,367
Trastornos del sueño	61	13,3	34	12,7	27	14	0,154
Trastornos de la conducta alimentaria	30	6,5	26	9,7	4	2,1	10,797***
Trastornos del estado de ánimo	105	22,8	64	24	41	21,2	0,473
Trastornos de ansiedad	96	20,9	47	17,6	49	25,4	4,112*
Trastornos adaptativos	222	48,3	136	50,9	86	44,6	1,824
Trastornos relacionados con sustancias	31	6,7	11	4,1	20	10,4	6,947**

Tabla 1. Familias de trastornos clínicos (eje 1)
Fuente: Micin y Bagladi 2011

Algunas impresiones sobre la salud mental de los alumnos de la carrera de psicología de la UA, sede Talca

La psicología a lo largo de su historia y desde el principio del siglo xx, en su empeño por una efectiva aplicación de conocimiento científico y dadas las enormes demandas sociales, ha contribuido a la organización y creación de servicios psicológicos para las personas y comunidades que así lo soliciten.

En este sentido, Chile no desconoce los diversos motivos por los cuales los seres humanos, han ido generando un aumento en patologías de salud mental, los que se asocian al incremento conjunto de los problemas psicosociales de la población.

Es por esta razón, que la mayoría de las universidades que imparten la carrera de psicología, se orientan por lograr efectividad en la aplicación del conocimiento científico acumulado en sus aulas, contribuyendo a la organización y establecimiento de centros que proveen de servicios psicológicos a los sectores sociales más vulnerables. Acorde a este contexto, la Universidad Autónoma de Chile, ha creado Clínica de Atención Psicológica en sus tres sedes, las cuales se caracterizan por el cumplimiento de tres objetivos comunes: brindar servicios a terceros vulnerables, con carácter formativo pedagógico y potenciar el área de la investigación, al amparo de la disciplina. De esta forma se desarrolla una importante labor de vinculación con el medio, lo cual facilita la producción de conocimiento para dar respuesta a las necesidades y demandas sociales.

Clínica psicológica Universidad Autónoma de Chile

La carrera de psicología de la Universidad Autónoma de Chile**,** sede Talca**,** a través de su clínica de atención psicológica, se orienta a promover una mejor calidad de vida a la comunidad, a través de la prestación de servicios a las personas, familias y organizaciones.

VISIÓN	**MISIÓN**
Ser un centro de formación profesional que contribuya al desarrollo académico de los alumnos de la carrera de psicología, constituyéndose en un espacio de formación profesional y disciplinaria, que dé respuesta a las necesidades de salud mental de la comunidad; fortaleciendo las competencias personales y sociales y promoviendo la participación e integración social. Formar profesionales socialmente responsables, con capacidad de reflexión ética, y orientados al trabajo interdisciplinario.	Brindar atención psicológica de alta calidad, eficaz y eficiente, con el monitoreo de un profesional docente especialista, a los usuarios de la comunidad académica UA y pertenecientes a la comunidad local.
OBJETIVOS GENERALES	
Generar programas de intervención dirigidos a satisfacer las necesidades de la comunidad, orientándose hacia las áreas asistenciales, formativas y de investigación a nivel universitario. Proveer a los usuarios, proceso de evaluación, diagnóstico e intervención, a nivel preventivo y promocional de la salud mental. Brindar atención psicológica a usuarios de programas e instituciones, de la comunidad local. Desarrollar investigación aplicada y evaluación de programas de intervención. Generar un espacio académico-profesional que fortalezca la formación continua, el perfeccionamiento y discusión disciplinar.	

Resultados

Características de los estudiantes de la carrera de psicología que asisten al CAPSI-UA durante los años 2011 al 2013.

A nivel de las **atenciones realizadas** en salud mental durante los años 2011 a 2013, de los estudiantes de psicología en clínica psicológica UA es posible señalar (ver tabla 2 y 3).

Pacientes total atendidos	268
Alumnos UA atendidos	223
Pacientes psicología	123

Tabla 2. Pacientes atendidos CAPSI-UA

Nº de alumnos atendidos a nivel del CAPSI-UA	**Alumnos UA**	**Psicología**
Total 2011-2013	222	123
En psicoterapia	50	20
Alta terapéutica	94	56
Alta administrativa	61	34
Rechazo psicoterapia	17	13

Tabla 3. Estudiantes atendidos en la Facultad.

En la tabla 4 se presentan los **principales motivos por los que consultan** los alumnos de la carrera de psicología:

	Alumnos UA	**Psicología**
Principales motivos de consulta	Síntomas ansiosos (28 %) Síntomas depresivos (16%) Desarrollar habilidades sociales (5%) Violencia de pareja/ dependencia emocional (11%) Desorden alimenticio (3%) Evaluar personalidad (19%) Definir identidad sexual (1%) La carrera lo solicita (17%)	Síntomas ansiosos (29%) Síntomas depresivos (10%) Desarrollar habilidades sociales (8%) Violencia de pareja/ dependencia emocional (13%) Desorden alimenticio (2%) Evaluar personalidad (14%) Definir identidad sexual (0%) La carrera lo solicita (24%)

Tabla 4. Motivos de consulta de estudiantes

En tabla 5 se aprecian **los diagnósticos frecuentes** de los alumnos de la carrera de psicología, atendidos en centro de atención psicológica:

	Alumnos UA	**Psicología**
Hipótesis Diagnósticas	Trastornos del ánimo 24 %	Trastornos del ánimo 14 %
	Trastornos de ansiedad 25 %	Trastornos de ansiedad 38 %
	Trastornos de adicción: Abuso alcohol 2%	Trastornos de adicción: Abuso alcohol 2 %
	Trastorno límite de la personalidad 1%	Trastorno límite de la personalidad 0 %
	Trastorno de la personalidad por dependencia 1%	Trastorno de la personalidad por dependencia 1 %
	Trastorno de la personalidad narcisista 1%	Trastorno de la personalidad narcisista 1 %

Tabla 5. Diagnósticos de mayor frecuencia

En la tabla 6 se aprecia la **prevalencia** de trastornos ansiosos y depresivos en alumnos de la carrera de psicología.

	Alumnos UA	Psicología
Prevalencia trastornos ansiosos y depresivos	**44 %**	**39 %**

Tabla 6 prevalencia de trastornos ansiosos y depresivos

La tabla 7, a continuación señala **el proceso del tratamiento** de los alumnos atendidos de la carrera de psicología:

	Alumnos UA	**Psicología**
Proceso completo	40 %	46%
Deserción del tratamiento	35 %	37%

Tabla 7 Proceso del tratamiento

En tabla 8 se presentan los **Motivos de Deserción** a tratamiento psicológico:

	Alumnos UA	**Psicología**
Motivos de Deserción	No tiene tiempo de asistir a terapia. (11%) La asistencia se debe a derivación de la carrera y estima no necesitarlo. (0 %) Inasistencia de tres sesiones seguidas y no contesta celular. (78 %)	No tiene tiempo de asistir a terapia. (15%) La asistencia se debe a derivación de la carrera y estima no necesitarlo. (0%) Inasistencia de tres sesiones seguidas y no contesta celular. (71 %)

Tabla 8. Motivos de deserción de tratamiento

Propuesta de estrategias de auto-cuidado

Considerando los resultados presentados, se evidencia la necesidad de desarrollar, por parte de las casas de estudios superiores, estrategias que permitan promover el auto-cuidado de los estudiantes de la carrera de psicología.

Respondiendo a este desafío, se proponen estrategias que las carreras de psicología; pudiesen implementar para mejorar los niveles y calidad de vida de sus estudiantes.

1) Se estima necesario que la carrera de psicología, diseñe un plan de pesquisa y detección de estas patologías, no solo en los casos en que los alumnos se encuentren bajo riesgo académico, sino que a todo aquel que no evidencia concretamente la necesidad de una atención interdisciplinaria. Este plan debe adecuarse a los recursos, marco normativo y estructuras institucionales propios de cada casa de estudios superiores.

2) Que los equipos de carrera implementen una cultura de auto-cuidado, diseñado como un requisito de las competencias y habilidades que los psicólogos en formación deben desarrollar o reforzar, ya que el rol profesional nos exige capacidad de empatía, respeto y compromiso por el quehacer profesional en situaciones de vulneración de derechos, de delincuencia, de violencia, de pobreza, y malestares generales de los seres humanos, con quienes debemos de ser responsables a la hora de ejercer el rol que hemos decidido desempeñar.

3) Que las mentorías o sistemas de apoyo académico y/o adecuación al contexto universitario, que se realizan a los primeros años de cada carrera, sea una instancia en la que los estudiantes adquieran las herramientas para detectar y discriminar situaciones que los aquejan como efecto de una crisis normativa de adaptación a la vida universitaria, o si se tratara de una patología o problemática. Esto con un protocolo de acción concreto, que provea la introspección, el cuestionamiento de sus competencias y habilidades, el reconocimiento de los fortalezas y debilidades que el perfil de egreso de la carrera comprende (psico-educación en auto-cuidado y resolución de conflictos).

4) Desde la asignatura de ética profesional que comprende cada una de las carreras de psicología; cuestionar y reconocer que en algunas oportunidades no se cuenta con los requisitos que implica el rol profesional. Con el propósito de acceder a la comprensión y adaptación al rol profesional, y ello saber llevarlo en la cotidianidad de la praxis personal.

5) Que se propongan actividades semestrales en las cuales se pueda motivar a los estudiantes a lograr un adecuado equilibrio entre los estudios universitarios y la vida personal en general, como en la calidad de vida. Podrían ser actividades de recreación, distensión, manejo de la ansiedad, habilidades sociales, incentivo a los deportes, alimentación sana, equilibrio y control con los excesos que se presentan de manera habitual en los estudiantes universitarios.

Conclusiones y discusiones

En esta investigación se puede concluir con respecto a las principales patologías de salud mental que presentan los alumnos de la carrera de psicología, que los motivos de consulta relevantes y frecuentes observados en ellos son coincidentes con los síntomas ansiosos, depresivos y descontrol de impulsos, a propósito de la presencia de rasgos y trastornos de la personalidad no tratados. Por otra parte, los datos que existen a nivel nacional en relación a las patologías que presentan mayor prevalencia, coinciden con los obtenidos en la clínica de atención psicológica.
De los datos anteriores, cabe destacar que la carrera de psicología presenta un 11% de patologías mentales, que coinciden con los motivos de consulta expuestos en investigaciones previas; (Ansiosos y depresivos). Se evidencia además co-morbilidad de los trastornos ansiosos y del ánimo, con rasgos y/o trastornos de la personalidad, lo que agrava notablemente los pronósticos de los alumnos que consultan. Lo cual genera gran preocupación a la hora de evaluar la calidad de vida de los alumnos de la carrera de psicología, con respecto a la obligatoriedad de revisión constante y coherente, ya que el

ejercicio profesional de la carrera en cuestión, están orientadas a trabajar con las problemáticas, malestares y dolores que afligen a la humanidad, en tanto, es fundamental que los estilos de vida coincidan con la disciplina que se ejerce.

En consideración con los hallazgos es posible discutir acerca de la escasa investigación específica sobre la salud mental en estudiantes universitarios, lo cual ha obstaculizado la caracterización de las patologías más prevalentes en población universitaria. Siendo esta investigación una primera aproximación a este tema.

En relación a esta problematización vislumbrada desde los análisis de casos de los usuarios universitarios atendidos en Capsi UA, 2012, es que nace la iniciativa de continuar investigando en esta línea, así como el reflexionar acerca de la necesidad de implementar estrategias de auto-cuidado en la formación de los estudiantes.

A nivel nacional y mundial ha aumentado la prevalencia de trastornos mentales en estudiantes universitarios, proyectando altas cifras para los próximos años, en tanto, la prevención de estas enfermedades y la promoción de estrategias de auto-cuidado de la salud mental, desde la salud pública como desde la RSU, sería un gran desafío a abordar.

Esta propuesta es una alternativa que permitiría en parte prevenir la presencia de trastornos de la salud mental, a partir de promover al auto-cuidado de los estudiantes de la carrera de psicología; es de esperar que se pueda implementar en diversas casas de estudios de educación universitaria con la finalidad de mejorar la calidad de vida de nuestros estudiantes.

Bibliografía

Arón, A.M. y Llanos, M.T. (2004). "Cuidar a los que cuidan: Desgaste profesional y cuidado de los equipos que trabajan con violencia". *Sistemas Familiares año 20*. 1(2),5-15. Recuperado de http://www.buentrato.cl/pdf/est_inv/desgas/dpa_aron2.pdf

Balanza, S., Morales, I. & Guerrero J. (2009). Prevalencia de Ansiedad y Depresión en una Población de Estudiantes Universitarios: Factores Académicos y Socio familiares Asociados. *Clínica y Salud* 20 (2)177-187. Recuperado de http://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S1130-52742009000200006&script=sci_arttext

Campo G., Gutiérrez J. C. (2001). Psicopatología en estudiantes universitarios de la Facultad de Salud-Univalle. *Revista Colombiana de Psiquiatría*. 30 (4) 351-358. Recuperado de http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=80630402

Florenzano, R. (2006). Salud mental y características de personalidad de los estudiantes universitarios en Chile. *Revista Calidad de la Educación*. 23.103-114.

Gobierno de Chile. *Manual de Orientación para la Reflexividad y el Autocuidado, Dirigido a Coordinadores de Equipos Psicosociales de los Programas del Sistema de Protección Social Chile Solidario.* Recuperado de http://www.chilesolidario.gob.cl/administrador/arc_doc/12471430384ba8c2343ecf9.pdf

Morales, G., Pérez, J., Menares, M. (2003). Procesos emocionales de cuidado y riesgo en profesionales que trabajan con el sufrimiento humano. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*. 12 (1) 9-25. Recuperado de http://www.revistapsicologia.uchile.cl/index.php/RDP/article/viewFile/17293/18033

Micin, S. & Bagladi, V. (2011). Salud Mental en Estudiantes Universitarios: Incidencia de Psicopatología y Antecedentes de Conducta Suicida en Población que Acude a un Servicio de Salud Estudiantil. *Terapia Psicológica*. 29 (1) 53-64. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-48082011000100006&lng=es&nrm=iso

Integración Académica en Psicología
Volumen 2. Número 6. 2014. ISSN: 2007-5588

PRUEBA PILOTO DE LA EFECTIVIDAD DE ANIMACIONES POR COMPUTADORA AL MEDIR EL PENSAMIENTO CONTRAFÁCTICO Y LA COMPRENSIÓN DE TRANSGRESIONES A NORMAS, POR PARTE DE INFANTES ENTRE LOS CUATRO Y SEIS AÑOS DE EDAD DE LA CIUDAD DE POPAYÁN

Juan Francisco Muñoz
Universidad Cooperativa de Colombia, Colombia

Resumen

Se presentan los resultados de una prueba piloto, mediante la cual se probó el efecto de unas animaciones por computadora para medir las presencia de pensamiento contrafáctico y la comprensión de transgresiones a normas, realizadas por infantes entre los cuatro y seis años de edad. Para la realización de esta investigación, se desarrolló un procedimiento experimental que emplea la elaboración de animaciones por computadora. Los resultados muestran que si bien los niños de seis años presentan ventajas en la comprensión de la transgresión de normas, todos los niños, entre los cuatro y los seis años, ya presentan una comprensión del pensamiento contrafáctico, que consiste en la capacidad para imaginar sucesos alternos a los presentados en una historia, si las consecuencias de esa historia son desfavorables para el personaje de esta. Los resultados muestran la utilidad de estos procedimientos de investigación, que no se han llevado a cabo con muestras colombianas. Además, los resultados también sugieren un papel del pensamiento contrafáctico, previo al desarrollo de la comprensión de transgresiones a normas.

Palabras Claves: Imaginación, infancia, animaciones, pensamiento.

Abstract

The results of a pilot study are presented in which the effect of computer animations was tested to measure the presence of counterfactual thinking and understanding of violations of rules made by infants between four and six years old. To carry out this research, an experimental procedure that uses the development of computer animations developed. The results show that while six years children have advantages in understanding the transgression of rules, all children between four and six years, and have an understanding of counterfactual thinking, which is the ability to imagine alternative events to those presented in a story, if the consequences of that history are detrimental to the character of it. The results show the usefulness of these screening procedures, which have not been carried out to Colombian samples. Moreover, the results also suggest a role of counterfactual thinking, prior to the development of understanding of violations of rules.

Key Words: *Imagination, childhood, animations, thinking.*

Introducción

La capacidad para entender historias, comprender narrativas y guiones sociales juega un papel decisivo en la crianza y la educación de los infantes. Esto es posible en tanto el infante, desde sus dos años, despliega todo el funcionamiento de su imaginación, que le hace posible empezar a simular juegos, roles y estados mentales de las otras personas, estados mentales que pueden ser emociones y creencias. Estas nacientes capacidades son posibles tanto por el desarrollo cognitivo de los infantes, como por la guía de los adultos, quienes, a través de actividades sociales estructuradas y del lenguaje, le permiten a los infantes comprender qué tipo de acciones son permitidas y cuáles no, de modo que los niños aprenden a modificar sus reacciones afectivas y morales ante las simples palabras de los adultos, prestando gran atención a las reglas condicionales que estos expresan, de las cuales toman los infantes rápidamente el vocabulario de los "deberías" y los "tengo que". La crianza, la educación pre-escolar y la formación ética temprana dependen desde un principio de estas capacidades.

Si un niño puede describir una historia que le acontece a un personaje podrá en poco tiempo dar orden y secuencia tanto a su lenguaje autorreferencial (con el que explica su comportamiento, sus emociones, lo que desea o espera), como también podrá desempeñarse con otros como escucha, hablante, escritor y lector. El desarrollo de la imaginación entre los cuatro y seis años es un factor decisivo para el entendimiento de las normas sociales y el adecuado uso del lenguaje en años posteriores. Estas capacidades son posibles por el desarrollo del **pensamiento contrafáctico**, el cual consiste en la capacidad de imaginar cómo pudo haber sido una situación presente si algo decisivo hubiese ocurrido de otra manera. Los experimentos sobre la imaginación están demostrando el rol decisivo de este pensamiento, que se desarrolla mucho más temprano de lo que se había pensado. Asimismo, esta capacidad de pensar en posibilidades distintas desde la ficción, las historias y los personajes, permite la comprensión de las obligaciones y las normas en la sociedad y ante la familia, pero al mismo tiempo, permite la comprensión, no instruida, sino inferida por el niño, de las transgresiones a dichas normas u obligaciones. Parece ser que la comprensión de reglas desde el lenguaje hablado es la clave de estas tempranas capacidades, que requieren estimulación. Fue el propósito de esta investigación el indagar sobre cómo se pueden usar herramientas tecnológicas como las animaciones por computadora y la Internet, para comprender mejor la forma como los infantes entre cuatro y seis años se explican a sí mismos el curso de sus reacciones emocionales y afectivas desde su comprensión de lo que imaginan y hablan. Esto en tanto que los estudios sobre desarrollo moral infantil en Colombia se han centrado más en debates filosóficos sobre la naturaleza de lo bueno o correcto para una cultura en particular (Segovia y Yáñez, 2011), pero en realidad se ha hecho muy poca investigación experimental al respecto, si es que ninguna. El estudio del impacto de las reglas condicionales es de vital importancia porque nos puede dar muchos indicios sobre la manera como la moral adquiere importancia en la vida infantil, y por eso se retoma en estos experimentos.

El pensamiento contrafáctico

En los infantes entre cuatro y seis años de edad se ha evidenciado la capacidad de imaginar finales alternos cuando termina una historia ficticia. Se ha planteado que esta capacidad se denomina pensamiento contrafáctico (Harris, 2000). Este pensamiento es más probable cuando la historia ficticia contada tiene consecuencias negativas para el protagonista, y también, cuando en su trama

ofrece condiciones relevantes de elección con las cuales el protagonista decide el curso de la historia (German, 1999).

¿Niños de apenas cuatro años pueden entender la causalidad de historias, cuando estas presentan consecuencias negativas que son el producto de las elecciones hechas por el protagonista? Varias investigaciones en la materia (German, 1999; Harris y Giménez, 2004) han comprobado que el pensamiento contrafáctico se despliega desde los tempranos cuatro años, cuando las historias ante las que se exponen los infantes tienen consecuencias negativas y condiciones relevantes de elección.

Sin embargo, estos estudios no se han hecho en Colombia, a excepción de algunos que también han estudiado el impacto de las historias ficticias en las funciones cognitivas de los infantes (Alarcón, Pereira y Enciso, 2005). Las aplicaciones para la educación y la psicoterapia infantil siguen abiertas, esperando más hallazgos experimentales.

El pensamiento moral (la comprensión de la obligación y la transgresión)

Las investigaciones sobre la moral en el desarrollo infantil han resaltado el paso sucesivo por etapas (Piaget, 1961; Kohlberg, 1981). La capacidad del infante para distinguir lo que es objetivo de lo que es subjetivo en el comportamiento social se ha descrito como una secuencia progresiva. Sin embargo, las estimaciones sobre el logro de un criterio moral reflexivo han estado alrededor de los doce años. Sin embargo, estudios más contemporáneos (Harris, 2000; Harris, Pasquini y Corriveau, 2005; Fusaru & Harris, 2008) nos informan que desde los cuatro años los infantes ya tienen la capacidad de comprender cuándo una acción cumple con ciertas normas y cuándo no lo hace. Al mismo tiempo, la comprensión temprana de las transgresiones a esas normas parece ser tan temprana como la misma comprensión de lo que es correcto.

La investigación contemporánea busca explicar esas habilidades tempranas en los infantes, y en ello se centra nuestra investigación.

Efectos comprobados de las reglas condicionales en la imaginación y el comportamiento

La investigación realizada por Peter Watson (1966; citado por Kosslyn & Smith, 2008) "investigación sobre razonamiento", desarrolló una táctica para estudiar la capacidad de los adultos para verificar transgresiones a una regla condicional. Las reglas en cuestión eran enunciados condicionales (si-entonces) relativamente simples. Por ejemplo, se les entregó a un grupo de adultos cuatro naipes y se les dijo que cada naipe tenía de un lado una letra y del otro un número. Se les dio la siguiente regla: "si el naipe posee una vocal de un lado, entonces posee un número par del otro". La tarea de los participantes era verificar la validez de la regla en un solo intento en relación con los cuatro naipes que estaban sobre la mesa, que mostraban sobre su cara visible una vocal, una consonante, un número par y un número impar, respectivamente. La mayoría de los participantes descubrieron que era apropiado dar vuelta al naipe que exhibía una vocal para confirmar que en efecto había un número par del otro lado. Después de todo, la combinación de la vocal y un número impar transgrede la regla. Sin embargo, la mayoría de los participantes optó por voltear la vocal, y no voltear el número par. De hecho, muchos optaron más por voltear la consonante primero.

Este experimento, ya clásico en la psicología cognitiva, demostró como las reglas condicionales tienen un efecto tan inmediato en los humanos, siendo que guían lo que percibimos, y nos hacen insensibles a lo que no está contenido en ellas. Esta tendencia a darle tanta importancia a las reglas condicionales

hemos visto que se da desde los cuatro años, y se mantiene durante toda la vida, tanto como las ideas más aferradas de la moral personal y los juicios sociales.

Sin embargo, es a través de actividades, como las descritas en los experimentos siguientes, que los infantes adquieren esta capacidad para seguir reglas condicionales, que luego se convertirán en normas y obligaciones. Aunque, al mismo tiempo que las aprenden, infieren cómo transgredirlas.

La investigación de Harris y Núñez (1996; citado por German, 1999) partió de contar a niños historias en las que el personaje principal era autorizado por su madre a desarrollar determinada actividad, si cumplía con una condición previa. La madre podía decirle al personaje que podía pintar siempre y cuando utilizara el delantal. Se les presentaban entonces a los niños cuatro imágenes. Las imágenes mostraban cada una de las combinaciones posibles del protagonista, desarrollando la actividad o desarrollando alguna actividad diferente, por ejemplo, pintando o armando un rompecabezas y simultáneamente cumpliendo o incumpliendo la condición impuesta para dicha actividad, por ejemplo, utilizando o no el delantal. Una vez que se mostraron y descubrieron las cuatro imágenes, se les pidió a los niños que señalaran aquella en la que el protagonista se haya portado mal y no hubiese hecho lo que su madre le había dicho; los niños solo necesitaban identificar cuál de las cuatro figuras representaba una transgresión. En nuestro experimento hemos retomado este tipo de diseños, con los cuales hemos comprobado que los niños pequeños sí comprenden las obligaciones que pueden imponer a un personaje o a ellos mismos, pero al mismo tiempo, comprenden las transgresiones posibles a esas obligaciones.

Es así como los niños también parecen comprender, en estos experimentos, la naturaleza condicional de la obligación impuesta al protagonista de la historia, no mal interpretan la regla permisiva como un imperativo generalizado del tipo: ponte el delantal. Las escasas oportunidades en que los niños eligieron esta imagen (acción-condición) muestran que comprendieron que la condición solo necesitaba cumplirse si la acción de pintar se llevaba a cabo.

Las conclusiones de estos experimentos son que los niños pequeños tienen totalmente claras las consecuencias de las reglas prescriptivas condicionales; Son capaces de identificar transgresiones tanto de reglas nuevas, como familiares y conocidas; Comprenden que esas reglas imponen una relación condicional y no general para cumplir la condición especificada; Condenan la transgresión que involucre una falta deliberada y no una falla accidental; Y reconocen las obligaciones que se desprenden de acuerdos de partes como así también de mandatos de los adultos.

En la investigación de Chang y Holyoak (1985; citado por Kosslyn & Smith, 2008), lo autores formularon a un grupo de adultos una regla prescriptiva condicional. Utilizaron cuatro naipes, como en la tarea original de Wason, pero esta vez los naipes mostraban si la acción era llevada a cabo o no por un lado de la carta, y también permitía ver si la condición se cumplía del otro lado de la carta. La mayoría de los adultos comprendieron correctamente que debían dar vuelta a la carta que mostraba la acción llevada a cabo para ver si la condición era cumplida. También se dieron cuenta de que debían dar vuelta a la carta que mostraba la condición incumplida para verificar que no tuviera del otro lado la acción que cumplía con la condición. Por otro lado, cuando se les dio a estos mismos adultos una tarea abstracta “letra- número” similar a la utilizada originalmente por Wason, solo una pequeña minoría dio vuelta a las cartas. Cheng y Holyoak (1985; citado por Kosslyn & Smith, 2008) y Cosmides (1992) sugieren que los adultos asimilan estas reglas a un esquema o modo dedicado de

razonamiento que les permite analizar las implicancias de cualquier regla prescriptiva condicional de manera precisa y eficiente, incluso cuando no resulta adaptativo seguir una regla prescriptiva.

Es así como se ha comprobado en la psicología experimental cognitiva y del desarrollo que los humanos interpretamos rápido reglas condicionales, sobre todo si son prescriptivas. Estas despiertan nuestra imaginación, pero al mismo tiempo la limitan a una serie de hechos que han acontecido en nuestro pasado. Es así como solo imaginamos otras posibilidades cuando la situación actual es una consecuencia negativa. Solo recreamos lo que pudimos haber hecho si partimos del momento en que tomamos una elección en particular. No lamentamos elecciones imaginarias, sino solo reales. Pero además, nos fijamos solo en cómo transgredir las normas u obligaciones que se nos han hecho explícitas, pero nos cuesta imaginar algo diferente a partir de lo que no hemos visto o percibido. Sin embargo, la imaginación humana, que despega a los cuatro años con el pensamiento contrafáctico y la comprensión de transgresiones y obligaciones, hace que superemos en la cotidianidad las limitaciones de nuestro aparato psicológico.

Juicios de causalidad

El estudio de los juicios de causalidad en la infancia (Piaget, 1964; Piaget e Inhelder, 1966) ha tendido a explicarnos que, la forma como juzgamos desde nuestros primeros años el efecto de una consecuencia en nuestra vida, ha sido el resultado de un análisis personal que permite develar las condiciones objetivas en las cuales podemos observar y experimentar una secuencia regular de eventos. Estas teorías han supuesto que el desarrollo de la inteligencia o comportamiento adaptativo del infante depende del ajuste progresivo a una lógica secuencial en la cual la realidad no es distorsionada, además de que los eventos, se supone, pueden ser observados y descritos como son en realidad. Sin embargo, los más recientes estudios sobre la imaginación humana (Harris, 2000; Gilbert, 2006) nos dicen algo diferente. Nuestra concepción ordinaria de la causalidad se encuentra basada no solo en la observación de una secuencia regular, sino también en la consideración de lo que imaginamos que hubiera sucedido si las circunstancias hubieran sido diferentes (Mackie, 1974; citado por Harris, 2000). Esto es básicamente el pensamiento contrafáctico, poder imaginar eventos contrarios a los eventos fácticos determinados por la experiencia. Cómo se adquiere esta capacidad y se desarrollan sus condiciones necesarias todavía es materia de investigación. Pero por el momento sabemos que surgen secuencias alternativas ante la mente del niño cuando escucha cualquier historia, siempre que esta parta de un hecho creíble; Pero la mente del niño no se queda solo con lo creíble o real. También sabemos que las palabras que ya entiende el niño como referente, y las imágenes visuales que soportan los recuerdos de los eventos y los protagonistas de la historia, tienen un efecto.

Sin embargo, los efectos de las historias ficticias tienen más impacto cuando estas tienen consecuencias negativas para el protagonista con el cual se identifica el infante, y también, cuando estas historias presentan condiciones de elección relevantes. Es decir, cuando muestran que las consecuencias negativas fueron producto de las decisiones del protagonista, es cuando es más probable el pensamiento contrafáctico (German, 1999).

Metodología

Consiste en una prueba piloto que usa un diseño experimental con un grupo único y dos condiciones de la variable experimental (Sampieri, 1997). Una animación que mide el pensamiento contrafáctico, y otra que mide la comprensión de normas y transgresiones.

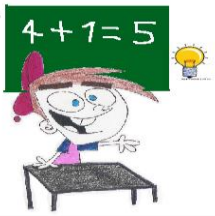
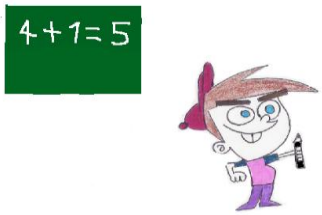
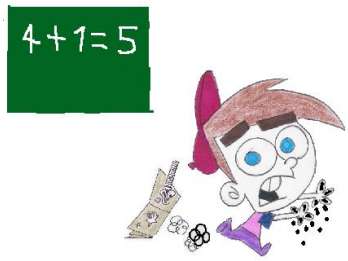
Primera escena: Timmy dice: "*Tengo una idea para dibujar*" y seguidamente llama a la mamá: "*Mamá*!"	
Segunda escena: La mamá llega, y le dice a Timmy: "*Amor, quieres para dibujar, el lápiz o el marcador*". En este momento, se da la condición de elección relevante en la historia.	
Tercera escena: Timmy lo piensa, y resuelve al decir: "¡*Elijo el marcador*!"	
Cuarta escena: Timmy, contento, dice, en voz juguetona: "*Estoy dibujando, con el marcador*".	
Quinta escena: Inesperadamente, pasa la consecuencia negativa, Timmy se mancha las manos y dice en tono quejumbroso: "*Me manché las manos con el marcador*".	

Tabla 1. Animación que mide el pensamiento contrafáctico

Al finalizar la animación, se le preguntó al niño, “¿Qué tenía que hacer Timmy para no mancharse las manos?”.

Tipos y categorías de respuesta

A continuación, se presenta la forma en que se analizaron cualitativamente las respuestas de los infantes ante la animación que avalúa pensamiento contrafáctico, basada en la clasificación hecha por Paul Harris (2000). Se incluyen los tipos de respuestas más característicos encontrados en las pruebas. Estas respuestas fueron ante la pregunta, posterior a la terminación de la animación, que decía: “¿Qué tenía que hacer Timmy para no mancharse las manos?”

La **respuesta irrelevante** es aquella que no refleja pensamiento contrafáctico. En esta, el infante no parece imaginar otra posible alternativa que evitara el final negativo.

La **respuesta contrafáctica** sí refleja la capacidad del infante para imaginar otra alternativa, una secuencia alterna a lo sucedido, que cambiaría lo ocurrido.

La **respuesta contrafáctica causal** es la que refleja el mejor entendimiento de la historia, porque se ciñe al antecedente para el pensamiento contrafáctico, que es el momento de elección entre el lápiz y el marcador, partiendo de ese momento para imaginar toda una nueva historia.

Respuestas irrelevantes	**Respuestas contrafácticas**	**Respuestas contrafácticas causales**
“No sé”. “Ir a lavarse las manos”. “Limpiarse para no ensuciar”.	“Pintar con cuidado”. “No pintar”. “Pintar con colores”. “No dejarse manchar”. “Usar guantes”.	“Usar el Lápiz”. “El lápiz”. “Escoger el lápiz”. “Debió escoger el lápiz para no mancharse”. “El muñeco tenía que escoger el lápiz”. “El niño debía escoger el lápiz”.

Tabla 2. Categorías de respuesta ante la prueba que midió pensamiento contrafáctico.

Como se verá más adelante en los resultados de estas pruebas, los niños de cuatro años muestran pensamiento contrafáctico, tanto como los de cinco y seis años, sin embargo, hay una leve tendencia a que los mayores presenten más respuestas causales.

Animación que evalúa la comprensión de la moral (de la obligación y la transgresión)

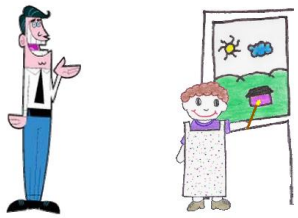
Primera escena: El papá se acerca a Pepito y le dice: “Pepito, si vas a pintar, tienes que ponerte el delantal”. Aquí el personaje del papá le da la regla condicional al personaje del niño.	
Segunda escena: Pepito vuelve y se acerca al caballete, mientras dice para sí mismo: “Voy a pintar”. Sin embargo no trae el delantal. Aquí se le pregunta al niño: ¿“Pepito se está portando bien o mal?” La respuesta ante esta pregunta es analizada.	
Tercera escena: Pepito, luego de otras escenas irrelevantes, vuelve y se acerca al caballete a pintar, pero esta vez con el delantal puesto. Se le pregunta otra vez al niño, si Pepito se está portando bien o mal. Se anotaron todas estas respuestas, principalmente aquellas en las que se le pedía al niño ampliar sus razones, de por qué decía que Pepito se portaba bien o se portaba mal.	

Tabla 3. Animación que mide la comprensión de normas y transgresiones.

Tipos y categorías de respuesta

A continuación, se presenta la forma como se analizaron cualitativamente las respuestas de los niños, basada en las categorías propuestas por Paul Harris (2000). Estas respuestas eran ante la pregunta, según corría la animación, de si Pepito se estaba portando bien o mal, y por qué decían los niños que se portaba mal.

Respuestas irrelevantes	Respuestas centradas en la acción	Respuestas centradas en la regla	Respuestas centradas en la condición incumplida
"No sé". "Porque sí". "No entendí".	"Se porta mal porque no se coloca el delantal". "Mal porque está pintando y no se puso el delantal".	"Para pintar había que ponerse el delantal". "Se portó mal porque el papá le dijo que para pintar tenía que usar el delantal". "Se pone el delantal para no mancharse".	"No le hizo caso al papá en colocarse el delantal". "Se porta mal cuando pinta sin usar el delantal". "No quiere hacer caso al papá". "No cumple su promesa".

Tabla 4. Categorías de respuesta ante la prueba que mide la comprensión de normas y transgresiones.

La ***respuesta irrelevante*** se da cuando el niño no refleja entender la regla condicional que en la animación da el personaje del papá (o el profesor, como interpretan unos niños) al principio. Esto lleva al niño a no comprender cuándo Pepito está transgrediendo esa regla (cuando pinta sin delantal).

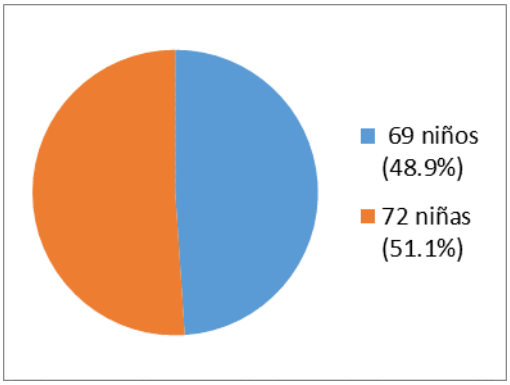
La ***respuesta centrada en la acción*** es cuando el niño identifica que Pepito hizo algo indebido, describiendo lo que hizo, sus acciones.

La ***respuestas centrada en la regla*** es cuando el niño identifica la transgresión, pero resaltando lo que Pepito "debió" o "tenía" que haber hecho, empleando verbos deónticos, que son la base de los razonamientos morales de los humanos.

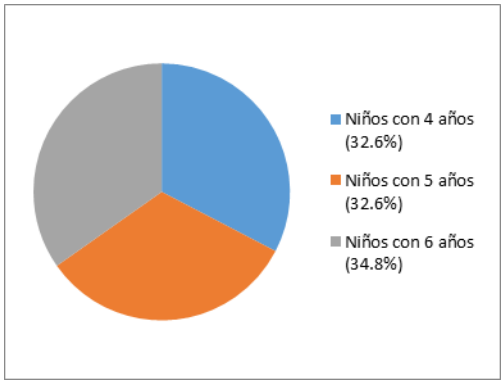
La ***respuesta centrada en la condición incumplida*** se da cuando el niño resalta a quién o a qué circunstancia fue que Pepito desobedeció o no cumplió con lo que se le pidió. Este es el nivel de mayor comprensión de las consecuencias de la transgresión. En los resultados se evidencia que existe una ligera tendencia a que sea más común en los niños de seis años, aunque los niños de cuatro años también dan este tipo de respuesta.

Muestra

Las pruebas se hicieron con una muestra heterogénea de niños, sin emplear criterios de selección diferentes a las edades estipuladas (4, 5 y 6 años).



Gráfica 1. Porcentajes por sexo de los participantes.



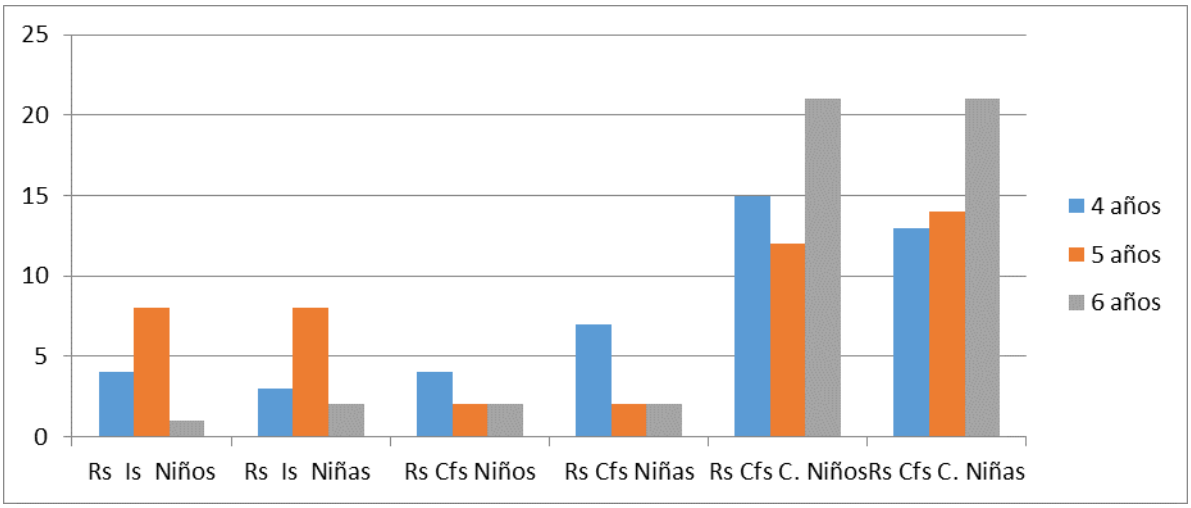
Gráfica 2. Porcentajes por edad.

Resultados

Se concluye que las animaciones lograron reflejar lo que la teoría plantea sobre el pensamiento contrafáctico y el pensamiento moral desde los cuatro años. También, se evidenció que no existe una gran diferencia en el funcionamiento de la imaginación entre los cuatro, cinco y seis años, siendo que infantes de cuatro años mostraron respuestas tan sofisticadas como infantes de seis años. Sin embargo, existe una leve tendencia a que los de seis años, en promedio, den más respuestas complejas. También se comprobó que no existen diferencias en el funcionamiento de la imaginación entre niños y niñas.

Los resultados fueron analizados desde un análisis descriptivo, con el cual se ilustran las diferencias y similitudes en el desempeño de los infantes. Sin embargo, es necesario que las investigaciones que vienen en curso generen mayor control experimental, para poder identificar diferencias más sutiles entre las edades, y cambios debidos al aprendizaje y la experiencia con las animaciones, cuestiones que no se midieron en estas pruebas.

Análisis estadístico descriptivo



Gráfica 3. Resultados en pensamiento contrafáctico acordes a la edad y el sexo.

- Rs Is. Niños: Respuestas irrelevantes de niños, que no reflejan pensamiento contrafáctico.
- Rs Irrelev. Niñas: Respuestas irrelevantes de niñas, que no reflejan pensamiento contrafáctico.
- Rs Contraf. Niños: Respuestas de niños que sí reflejan pensamiento contrafáctico.
- Rs Contraf. Niñas: Respuestas de niñas que sí reflejan pensamiento contrafáctico.
- Rs Contraf. C. Niños: Respuestas de niños que reflejan pensamiento contrafáctico causal.
- Rs Contraf. C. Niñas: Respuestas de niñas que reflejan pensamiento contrafáctico causal.

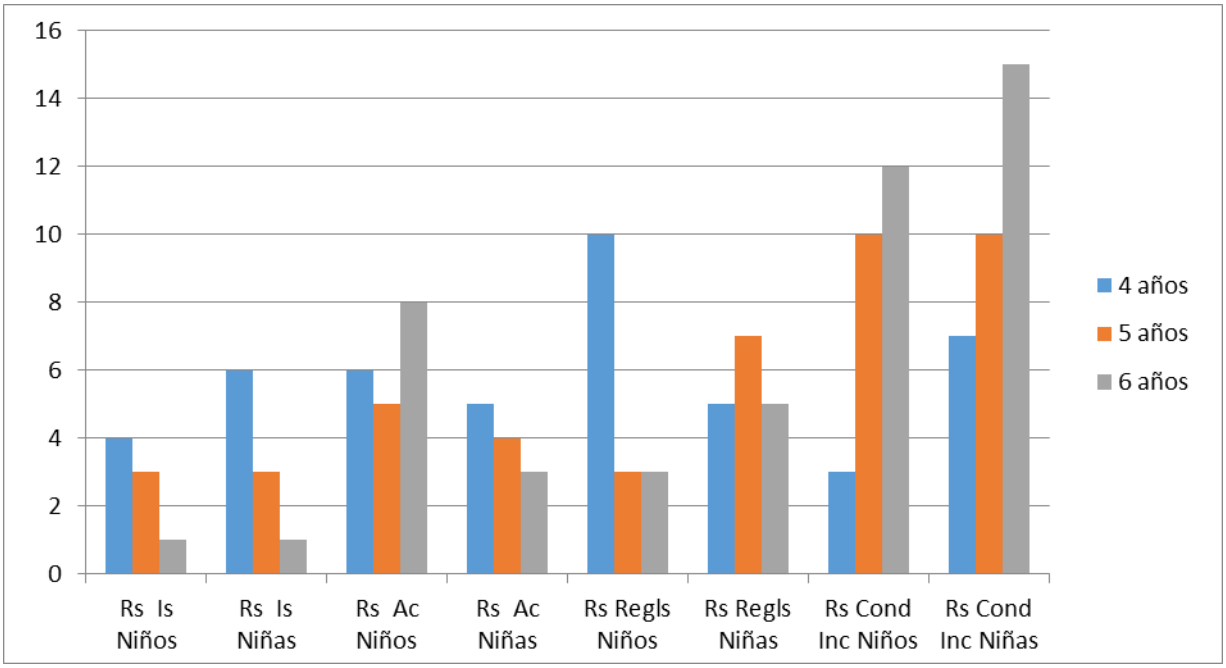
La **gráfica 3** ilustra las interacciones entre el nivel de desempeño ante la animación que evalúa pensamiento contrafáctico y las variables de edad y sexo. Es así como se observa que existen las mismas tendencias entre los niños y las niñas. El caso, es que del total de los 141 niños, la mayoría dieron respuestas contrafácticas causales. Es decir, tanto niños de 4 y 6 años dieron con esta respuesta. Sin embargo, sorpresivamente, en general, los niños y niñas de 5 años tuvieron peor rendimiento que los de 4 años. Los niños de 5 años, en promedio, cometieron más errores que los de 4 años en el pensamiento contrafáctico.

Sin embargo, tanto los niños y niñas de 5 años tuvieron la misma tendencia a dar respuestas contrafácticas causales que los de 4 años. La diferencia con los de 6 años, es que ellos, en mayor proporción, dieron las respuestas contrafácticas causales, mientras que los niños de 4 años tendieron a dar respuestas contrafácticas que no son causales.

Este resultado podría explicarse por el despertar de la imaginación contrafáctica a los 4 años, que sin embargo, todavía carece de la experiencia en medios escolares y del vocabulario necesario para recordar eventos recientes como los de la historia animada presentada a los infantes.

En la comprensión sobre la obligación y la transgresión se ve una tendencia parecida a la encontrada en el pensamiento contrafáctico, como se observa en la gráfica 4. En general, muchos niños comprendieron la regla condicional que el papá (o profesor como le dicen algunos niños) le dice a Pepito, sobre usar el delantal cuando va a pintar. Es así como las tendencias se mantuvieron: La mayoría de los niños se ubican entre quienes dan respuestas complejas que comprenden cuándo hay transgresión, como es el caso de las respuestas centradas en la condición incumplida. Particularmente, se evidencia que los niños de 6 años, y después los de 5 años, le llevan una ventaja a los de 4 años en la capacidad para reconocer la condición incumplida cuando en la historia Pepito no hace caso a la regla condicional, a la obligación que se le da. Sin embargo, los niños y niñas de 4 años están muy presentes en las respuestas centradas en la acción y la regla. Este hallazgo parece ser coherente con la teoría: Antes de que los infantes comprendan el “deber ser”

de una acción o circunstancia, primero tienen que ser capaces de reconocer cuáles son las acciones y las reglas en las que se basa ese "deber ser". De hecho, tiene sentido que la comprensión de reglas sea un antecedente necesario para la posterior comprensión del incumplimiento de estas. También es interesante ver que los niños de 4 años, en promedio, cometieron más errores en esta prueba que los niños de 5 años.



Gráfica 4. Resultados en la comprensión de la obligación y de la transgresión acordes a la edad y el sexo

- Rs Is Niños: Respuestas irrelevantes de niños.
- Rs Is Niñas: Respuestas irrelevantes de niñas.
- Rs Is Niños: Respuestas irrelevantes de niños.
- Rs Is Niñas: Respuestas irrelevantes de niñas.
- Rs Ac Niños: Respuestas centradas en la acción, de niños.
- Rs Ac Niñas: Respuestas centradas en la acción, de niñas.
- Rs Regls Niños: Respuestas centradas en la regla, de niños.
- Rs Regls Niñas: Respuestas centradas en la regla, de niñas.
- Rs Cond Inc Niños: Respuestas centradas en la condición Incumplida, de niños.
- Rs Cond Inc Niñas: Respuestas centradas en la condición Incumplida, de niñas.

Es posible que la mejora en las habilidades verbales de los niños de 5 años sobre los de 4 años los ponga en ventaja a la hora de comprender reglas prescriptivas, que son las que permiten comprender rápidamente la obligación y la transgresión. Sin embargo, el énfasis

de las respuestas centradas en las reglas por parte de los infantes de 4 años parece ser un antecedente necesario para esa inclinación posterior hacia el cumplimiento de lo prescriptivo más que de lo descriptivo en las interacciones sociales. Como bien documentó Harris (2007), los infantes entre los 4 y 5 años desarrollan una capacidad para cumplir con lo que dicen los adultos, o por lo menos guiarse por ellos para transgredir lo que piden. La confianza en el adulto y en las normas prescritas crece exponencialmente para estos años, siendo, que por el contrario, los infantes menores de 4 años no suelen estar tan pendientes de las normas prescriptivas dadas por los adultos.

Conclusiones

El estudio de la imaginación en la infancia es un campo que requiere de una constante innovación en metodologías, y así mismo, una constante revisión de las teorías psicológicas. Por ejemplo, los últimos hallazgos sobre lo temprana que es esta facultad y sus aportes a la comprensión del mundo y la vida social replantean algunas de las ideas más tradicionales en la psicología, como por ejemplo, la idea de que los infantes se demoran en desarrollar un pensamiento moral, y que los adultos tienen juicios inequívocos sobre lo real, lo correcto o lo confiable completamente distintos a los que se supone son juicios más egocéntricos por parte de los infantes. Sin embargo, los avances constantes en la psicología del desarrollo, las teorías evolutivas y la psicología experimental nos han demostrado que las capacidades imaginativas infantiles son tempranas, tanto, que los mismos adultos no podemos ya explicar la facilidad con que funcionaba nuestra imaginación cuando estábamos en nuestros primeros años.

Esta investigación piloto ha constatado algunas ideas, tal vez algunas obvias, tal vez otras merecedoras de más pruebas y discusiones: Primero, que la imaginación descansa en el desarrollo del pensamiento contrafáctico, el cual se da desde los tempranos tres y cuatro años, aunque esta investigación solo ha corroborado su presencia desde los cuatro. Este pensamiento contrafáctico es más probable, y así se comprobó, cuando es despertado por historias que cuentan fines inesperados, muchas veces negativos, que tratan una historia en la cual un personaje podía haber elegido otra fortuna, otro destino. Algunos dirán que el pensamiento adulto cambia, pero tal vez sigue siendo muy parecido; Segundo, esta investigación apoya las evidencias de que –aunque hay muchas diferencias entre el comportamiento de hombres y mujeres– la imaginación es una fortuna igual de compartida por ambos sexos; Tercero, que el desarrollo psicológico de la imaginación se ve en gran forma fortalecido por el desarrollo del lenguaje, y que requiere también de la orientación a los menores, en tanto ellos siempre buscan creer en los adultos, o por lo menos, conocer sus reglas y sus normas para imaginar cómo transgredirla en sus pequeñas pero productivas mentes. La moral humana, está llena de dilemas desde los más tempranos años, en los cuales, lo verdadero y correcto se confunde con lo falso e inadecuado todo el tiempo, como si nuestro funcionamiento psicológico siempre nos exigiera imaginar más de lo que debemos.

La combinación de métodos de análisis de variables categóricas y de métodos cuantitativos es algo que se intentó lograr con este proyecto piloto. Probar qué tanto

estas mezclas pueden funcionar sin dejar de lado la rigurosidad que cada método exige, como el cuidado que se debe tener para no creerle más a una estadística o método que a una buena idea o a un claro argumento. Sin embargo, el uso de herramientas pedagógicas de tipo tecnológico, como la animación por computadora, representa hoy en día un gran avance para el desarrollo de estrategias experimentales que puedan hacerle justicia a los intrincados y complejos derroteros de la psicología que estudia el funcionamiento de la imaginación y el lenguaje humanos.

Bibliografía

Alarcón, Pereira y Enciso (2005). *El drama creativo a través de títeres como mediación para el desarrollo de las habilidades mentalistas de niños en edad pre escolar.* Bogotá, D.C.: Universidad Pontificia Javeriana.

Cosmides, L. (1992). *The Adapted Mind: Evolutionary psychology and the generation of culture.* UK: Oxford.

Fusaru & Harris (2008). Children assess informant reliability using bystanders non-verbal cues. *Development Science*, vol. 11, 771-777.

Gilbert, D. (2006). *Tropezando con la Felicidad.* Argentina: Imago Mundi.

German, T. P (1999) Children´s causal reasoning: counterfactual thinking occurs for "negative" outcomes only. *Development Science* 2:4, pp. 442-447.

Harris, P. (2007). Trust. *Development Science*, vol 10, pp. 135-138.

Harris, Pasquini y Corriveau (2005). *The Emergence of Selective Trust in Early Childhood. From Metacognition to Self-Awareness.* UK: Oxford University Press.

Harris, P. (2000). *El Funcionamiento de la Imaginación.* UK: Oxford. Blackwell. Publishers Ltd.

Kosslyn & Smith (2008). Procesos cognitivos y modelos neurales. *McGraw Hill press.*

Martin. (2008). Psicología Experimental. Cómo hacer experimentos en psicología. *Cengage Learning.*

Piaget, J. (1961). *La Formación del Símbolo en el Niño*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

_____. (1964). *Seis Estudios de Psicología.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Piaget & Inhelder. (1966) *Memoria e Inteligencia.* Colombia: Fondo de Cultura Económica. Banco de la República.

Sampieri (1991). *Metodología de la Investigación Científica*. McGrawHill.

Segovia & Yáñez (2011). El Conocimiento y el Desarrollo Humano; Un debate desde la Antropología y la Psicología. *Revista de Psicología* GEPU, vol. 2, no.1 de junio de 2011. Universidad del Valle, Colombia.

Integración Académica en Psicología
Volumen 2. Número 6. 2014. ISSN: 2007-5588

LOS DESAFÍOS DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN (TIC) PARA PADRES Y MADRES DE NIÑOS Y NIÑAS EN ETAPA PREESCOLAR.

Claudia Verónica Vásquez Rivas
Escuela de Psicología-Departamento de Ciencias Sociales-Facultad de Educación y Humanidades-Universidad del Bio Bio, Chillán, Chile

Resumen

El presente estudio se plantea como objetivo describir la percepción de padres y madres de niños/as entre cuatro y cinco años de un establecimiento particular subvencionado de Chillán, respecto al uso de recursos tecnológicos de sus hijos e hijas y sus estrategias parentales. De metodología cualitativa, se codifican las respuestas de los/las padres y madres al Cuestionario Exploratorio elaborado por la autora, efectuando un análisis de contenido de tipo fundamentado. En el análisis de los resultados destaca un amplio acceso a TIC en los/as niños/as, y se analizan las situaciones que para padres y madres presentan un mayor malestar, miedo e incomodidad en relación al uso de las TIC en sus hijos/as. Se describen diferentes estrategias para acompañar, supervisar o vigilar a los hijos/as, diferenciando entre las desplegadas por el padre para su hijo o hija y para la madre en relación a su hijo o hija. Se reconocen y precisan los requerimientos de formación y apoyo para un mejor ejercicio del rol paterno y materno. Finalmente, se discuten los desafíos y nuevas estrategias parentales para el cuidado y educación de hijos/as en el contexto digital.

Palabras claves: Mediación parental, TIC, Infancia, Redes sociales en línea.

Abstract

This study therefore seeks to describe the perception of parents of boys / girls aged four and five years of a particular establishment subsidized Chillán, concerning the use of technological resources of their children and their parenting strategies. Qualitative methodology, responses the parents the Questionnaire prepared by the author Exploratory coded, making a content analysis based type. In the analysis of the results highlights widespread access to ICT in children, and situations that parents have a greater discomfort, fear and discomfort related to the use of ICT in their sons / daughters are analyzed. Different strategies to monitor, supervise or monitor the children, distinguishing between those deployed by the father to his son or daughter and mother in relation to your child are described. They recognize and define training requirements and support for the better implementation of the paternal and maternal role. Finally, challenges and new parenting strategies for the care and education of children in the digital context are discussed.

Keywords: *Parental Mediation, TIC, Infancy, Online social-Networks.*

Introducción

Durante los últimos años ha sucedido una importante difusión y masificación de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), lo cual ha permitido el desarrollo de una cultura de medios y

recursos digitales que han impactado en la forma en la cual se establecen y constituyen las relaciones interpersonales y la comunicación (Moraga y Contreras, 2005). En los primeros años de la masificación de las TIC, los estudios se centraban en indagar respecto al impacto de la televisión en la vida de las personas, y se hacía especial hincapié en estudiar el efecto que tendrían para el desarrollo (psicológico, moral, afectivo y cognitivo) y su influencia en distintas áreas, en particular, en las relaciones familiares y en el rendimiento académico de niños y niñas (Muñoz, 2005). Sin embargo, la emergencia de cambios sustanciales en internet, generados por el avance hacia una web 2.0 –con la cual se incrementa el protagonismo de quién se relaciona en dicho espacio virtual, presentado un rol de agente constructor– y la creciente generación de espacios interactivos, invita a investigadores/as de diversas disciplinas a ampliar sus miradas para acceder a los fenómenos implicados en diversas temáticas, tales como la inclusión/exclusión digital, las modalidades de interacción sociales propias del mundo virtual, los fenómenos involucrados en la construcción de la identidad personal y virtual, la brecha digital entre nativos/as e inmigrantes digitales, entre otros temas. Dicha aproximación puede ser enriquecida desde el aporte de diversas disciplinas, tales como la comunicación, la educación, la sociología y en particular, desde la psicología. Desde esta última, se ha indagado en los estudios las condiciones que generan riesgo y vulnerabilidad para él/la usuario/a cuando se encuentra conectado/a a la red, como también en las ventajas y desventajas del uso de internet y de sus plataformas, en especial, las redes sociales *online*. Es así como encontramos estudios llevados a cabo por Ortega (2012), Sábada y Bringué (2011) en España, Valkerburg (2001) en Dinamarca, Turkle (1995) en Estados Unidos, Morduchowicz (2010, 2011 y 2012) en Argentina y de manera reciente en Chile a través del estudio Radiografía de Chile Digital 2.0 en el Bicentenario llevado a cabo por Arias (2010).

Es así como Ortega (2012) describe las nuevas dimensiones de la convivencia juvenil y en particular aquella que ha conducido a disponer un espacio cibernético en el cual no tan solo se intercambia información, sino que también imágenes vinculadas a fotografías de situaciones personales, lo cual genera un nuevo y potencial escenario en el cual se expresen conflictos, amenazas, acoso o agresión. En este contexto, puede darse a lugar el ciberacoso o acoso cibernético *(cyberbullying)* definido como un acto agresivo, intencional, realizado por un grupo o un individuo, utilizando recursos electrónicos, de manera repetida en el tiempo, en contra de una víctima que no puede defenderse con facilidad (Smith, Mandavi, Carvahlo y Tipetti, 2006, citados en Völlink, Bolman, Dehue y Jacobs, 2013). Otros/as autores/as (García-Maldonado, Joffre-Velázquez, Martínez-Salazar y Llanes-Castillo, 2011) definen *cyberbullying* como un fenómeno que implica la intimidación, el acoso o la amenaza mediante medios electrónicos, con la intención de dañar (en especial por vía Internet o teléfono celular) de un alumno (ciber-agresor) a otro (ciber-víctima) Ambas conceptualizaciones otorgan importancia a la relación de abuso de poder entre pares, en las cuales se ejercen acciones intencionadas destinadas a causar daño a la víctima, a través del uso de recursos digitales o plataformas.

Por otra parte, el estudio llevado a cabo por Bringué y Sábada (2008), con 22 000 niños y niñas de siete países latinoamericanos, arrojó que 42% de los niños iberoamericanos encuestados de once años prefieren Internet a la televisión, y el porcentaje sube hasta el 60% en el rango de adolescentes entre catorce y quince años. En otro estudio llevado a cabo por Bringué, Sábada y Tolsá (2011) denominado Generación Interactiva en Latinoamérica, participaron alrededor de 78 000 niños, niñas y jóvenes entre seis y dieciocho años de edad, de ambos sexos y pertenecientes a los siguientes países: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, Guatemala, México y Perú. En cuanto a los resultados

chilenos, destaca en el uso de internet que tanto en niños, niñas y adolescentes entre seis y dieciocho años declaran en primer lugar, usar las redes sociales, con un 85% para los hombres y un 88% de las mujeres. En segundo lugar, se presenta –para ambos sexos– el visitar páginas web (77% de los hombres y mujeres) y en tercer lugar, los hombres declaran usar internet para jugar (70%), en cambio las mujeres la emplean para enviar correos electrónicos (67%), acercándose con un 65% el uso dado a internet para descargar música, películas o programas. Al ser consultados/as respecto a la publicación de fotos o videos, en el caso de los hombres se observa que un 33% de los varones de catorce años considera que puede publicar cualquier foto o video de él en internet. En el caso de las jóvenes, a la edad de quince años es el grupo en el cual se presenta el mayor porcentaje (32%) de jóvenes que presentan esta atribución.

En relación a los riesgos y oportunidades que presenta internet para los niños/as y adolescentes, Garmendia, Garitaonandia, Martínez y Casado (2011) en sus primeras conclusiones del trabajo de la red EU Kids Online realizado en el marco del Safer Internet Programme de la Comisión Europea, destacan que los riesgos derivados de las actividades de niños y niñas pueden ser clasificados en términos de: a).- *riesgos de contenido* (en los que el/la niño/niña es receptor/a), b).- *riesgos de contacto* (en los que el/la niño/niña participa de algún modo, aunque sea involuntario) y c).- *riesgos de conducta* (donde el/la niño/niña es actor). De este modo, podemos analizar que un/a niño/a puede estar expuesto/a –en el ámbito sexual– a contenidos pornográficos, estar en peligro por *grooming,*[1] abuso sexual o explotación en el ámbito del contacto y en los riesgos de conducta, puede exponerse a acoso sexual o *sexting.*[2]

Pero por otro lado, existe consenso en considerar que el uso de internet y de las nuevas tecnologías proporciona una serie de beneficios a quienes las emplean. Existen numerosos estudios que han abordado estos aspectos de la realidad comunicacional en internet y en particular en las redes sociales. Entre ellos, destacan Sábada y Bringué (2011), quienes describen la presencia de lo que definen como tres ámbitos en los cuales las redes sociales han implicado un aporte significativo. El primero de ellos, corresponde a que las redes sociales sitúan a los niños y niñas en un escenario novedoso que les exige cierto grado de implicación y participación personal, pues se constituyen como herramientas de comunicación pública que demanda razonar los argumentos que se esgrimen para presentar su punto de vista. En segundo lugar, los autores señalan que las redes sociales abren un campo de acción educativa que se adapta a las exigencias actuales en términos de competencias y habilidades tanto sociales, personales y profesionales. En tercer lugar, se encuentran las oportunidades de ocio y entretenimiento.

Echeburúa y Requesens (2012) enfatizan la relevancia de las TIC en la función relacional, pues a partir de los recursos disponibles en las redes sociales (chatear, enviar mensajes, crear eventos públicos o privados, proporcionar información y mantener informados/as de fiestas u otras actividades diversas) las interacciones establecidas pueden ser una significativa fuente de satisfacción de sus necesidades socioemocionales y contribuir a reafirmar su pertenencia a un grupo al estar conectado/a con sus amigos/as. Esto permite a el/la joven mantener una relación más fluida y con un menor nivel de ansiedad de contacto que en la vida real, facilitando la superación de la vergüenza, timidez o temor al ridículo. Es por ello que las redes sociales han tenido especial interés para aquellos/as jóvenes que buscan popularidad y reconocimiento.

Sin embargo, pese a lo significativo de todos estos antecedentes, resulta muy relevante poder precisar de qué modo se están configurando el acceso, uso, actividades y preferencias de niños y niñas de edades más pequeñas y en particular, cómo los padres y madres –inmigrantes digitales– se enfrentan a la formación y educación de sus hijos, los llamados nativos digitales.

Objetivos:

Describir la percepción de padres y madres de niños/as entre cuatro y cinco años de un establecimiento particular subvencionado de Chillán, respecto al uso de computador y de las redes sociales *online* de sus hijos e hijas e impacto en el medio familiar y las estrategias parentales desplegadas para acompañar, supervisar o vigilar a sus hijos/as.

Marco conceptual

Dentro de los numerosos beneficios que han sido descritos en relación al acceso y uso de las TIC en niños y niñas se destacan los vinculados a la facilidad de acceso a información de todo tipo (Balaguer, 2003), de forma libre y gratuita en muchos casos, la posibilidad de acceso a espacios de recreación y juego (Narvaéz, 2008), facilitando los procesos de socialización a través del uso de juegos en red, chat, vinculación a redes sociales, promoviendo la incorporación a grupos en los cuales pueden compartir intereses (Balaguer 2001, citado en Balaguer 2008; Morduchowicz, 2008; Morduchowicz, 2012); también facilita la realización de tareas escolares, al posibilitar el acceso a la ciencia y cultura (Ávalos, 2013); y complementa la educación y formación académica (Bringué y Sábada, 2009).

Sin embargo, pese a los innegables beneficios que posee el que niños, niñas y jóvenes accedan a internet y a las redes sociales, no es menor el cuestionamiento respecto a la calidad educativa, ética y/o moral de los servicios ofertados en la red, como también la posibilidad de acceso en forma anónima a la información y a servicios, lo que –en especial a los/as adolescentes– aumenta la sensación de libertad y autonomía. También es posible precisar la presencia de intercambio de información entre usuarios/as, los cuales a menudo suelen ser personas que se configuran como conocidos/as en la red, pero con quienes se ha tenido escaso o nulo contacto fuera de la red, o bien no se ha establecido contacto cara a cara. Ello se vincula con la eventual construcción de relaciones interpersonales en las cuales se omite o falsea la identidad, aprovechándose de los recursos que dispone la red para conservar el anonimato (Misfud, 2009). Otros autores, tales como Moraga y Contreras (2005) precisan que los riesgos a los cuales se exponen los/as niños/as cuando están navegando en la red son principalmente tres: a).-exponerse a *delincuencia* (por robo de información, pedofilia, por ejemplo), b).- exponerse a *áreas que no son apropiadas* (acceder a pornografía, acceso a información errónea) c).- *contacto con experiencias que son abrumadoras* (observación de violencia explícita, incitación al suicidio, por ejemplo). Los mismos autores hacen hincapié en el hecho que el dedicar tiempo frente al computador implica restar tiempo al que se dispone para el desarrollo de destrezas sociales, junto con fomentar la inactividad y sedentarismo.

Moraga y Contreras (2005) refieren que para un/a niño/a preescolar –entre los dos y cuatro años– el computador no juega un papel significativo, sino que más bien a través de CD Room se ofertan programas con actividades para empezar a navegar en internet, debiendo centrarse el rol educativo parental en la enseñanza del uso del teclado y el ratón y disponer de tiempo para compartir actividades en el computador. Del mismo modo, describen que para niños/as entre cuatro y seis años el uso del computador no es una prioridad, pero que la adquisición de habilidades motoras permiten

a los/as niños/as incrementar el uso de juegos y realizar actividades educativas. Se reconoce que los/as niños/as de este rango etario aprenden con gran rapidez y de manera intuitiva, con lo cual se configura como fundamental el soporte que los adultos puedan brindar, generando con ello un espacio relacional que puede ser potencialmente rico para realizar las actividades que permitan exploración de secciones o sitios ideados y ajustados a niños/as, en las cuales se pueda formar hábitos de uso adecuado de los recursos tecnológicos y se acceda a experiencias que les permitan conocer las formas, modos y conductas apropiadas en la interacción social, tanto en línea como fuera de ella. Sin embargo, si atendemos a los resultados del estudio EU Kids on line (2012), en la actualidad y como producto de la irrupción de dispositivos móviles como smartphone y tablets, cada vez más niños/as acceden desde edades más tempranas a internet, exponiéndose a los potenciales riesgos de la red sin la mediación de un adulto (Holloway, Green y Livingstone (2013), pues en muchas oportunidades son los/as mismos/as padres/madres quienes les facilitan estos dispositivos para disponer de tiempo para realizar diversos tipos de actividades como conversar, comprar, conducir, etc). Ello cobra especial importancia si atendemos al hecho de que niños y niñas preescolares carecen de las habilidades técnicas, críticas y sociales necesarias para enfrentar las situaciones o procesos de carácter complejo que se viven en la red, lo cual les sitúa en una posición de vulnerabilidad aún mayor (EU Kids on line, 2011). Holloway, *et al* (2013) delimitan que en el transcurso de los últimos seis años se ha visto incrementado de modo sustancial el acceso y uso de niños/as a internet, con lo cual aún no se han efectuado las suficientes investigaciones que permitan explorar los beneficios y riesgos de la participación en actividades en línea, existiendo muchos vacíos en dicho conocimiento.

Este proceso de cambio ha impulsado a investigadores/as a ampliar sus miradas para acceder a los fenómenos implicados a los nuevos estilos o tipos de interacciones sociales –dentro y fuera de la red– como también en el efecto de los medios en el desarrollo de las personas, destacando en particular las condiciones que generan riesgo y vulnerabilidad para el/la usuario/a. Si bien ha sido descrito en numerosos estudios el impacto y uso de las TIC en los/as niños/as en edad escolar, adolescentes y jóvenes (Figueredo y Ramirez, 2008; Caldevilla, 2010; García y Bringue, 2010; Malo y Figuer, 2010; Bringue, Sábada y Tolsa, 2011, Morduchowicz, 2013) la literatura es menos profusa en el caso de los niños y niñas preescolares, como también en el estudio de los nuevos desafíos para el ejercicio del rol parental en un contexto en el cual las TIC tienen un rol preponderante. Del mismo modo, la mayor diversidad de equipamiento tecnológico y la masificación que durante los últimos años estos han experimentado, nos invitan a reflexionar respecto a cómo ha sido el impacto –tanto favorable como desfavorable– para los niños y niñas.

En un estudio llevado a cabo en Chile por VTR, Adimarck y Fundación Chile (2008), en el cual se buscaba medir el impacto de las nuevas tecnologías digitales en niños, niñas y jóvenes entre diez y dieciocho años de edad, se daba cuenta del sustancial incremento de la conexión a internet desde los hogares, refiriendo además, un incremento del 44% en el año 2004 al 66% en el año 2008 el número de hogares en los cuales se poseía algún computador en casa. En cuanto al reporte de los niños, niñas y jóvenes participantes, los autores destacan que solo un 4% de estos declaran no acceder a internet, constatando una disminución del porcentaje de alumnos y alumnas que indica “no conocer bien internet” o bien “no saber navegar”. Además, casi dos tercios de los/as niños y niñas se autopercibe como experto en el uso de internet (VTR, Adimarck y Fundación Chile, 2008). En la actualidad, carecemos de estudios que nos permitan darnos cuenta del impacto de las tecnologías en niños y niñas preescolares. Como tampoco disponemos de estudios nacionales que nos permitan conocer las

estrategias de mediación parental en niños/as en dicho período evolutivo. Sin embargo, podemos considerar el estudio chileno Índice Generación Digital (2008) en el cual se da cuenta de las principales preocupaciones o temores de los progenitores de niños y niñas escolares, las que se vinculan con que los/as hijos/as puedan chatear con desconocidos o establecer contacto virtual con personas extrañas (26,5%), que sus hijos/as puedan visitar páginas de adultos o indebidas con contenido sexual explícito o pornográfico (15%) como también –en un 12%– que tengan acceso a pornografía infantil y pedofilia. Destaca que un 19,5% de los/as padres y madres entrevistados declaran no tener temores, pues perciben que sus hijos/as son maduros/as o bien se conectan cuando están acompañados/as.

Por otro lado, entre las actividades que han sido descritas que realizan los/as niños/as menores de ocho años de edad destacan el observar videos, jugar juegos (en línea y/o descargados) hacer sus tareas en casa y socializar con niños/as dentro del mundo virtual (Holloway, Green y Livingstone, 2013). Cabe señalar que es frecuente que niños/as de esta franja etaria visiten sitios en los cuales se comparten videos, siendo de preocupación la facilidad con la cual pueden acceder a contenidos inapropiados para su etapa evolutiva. Además, existe una tendencia emergente en distintos países en la cual se aprecia un incremento en variedad de dispositivos conectados a internet, con un sinnúmero de aplicaciones (apps) disponibles para cualquier/a niño/a que pueden incluso comprometer su seguridad e integridad (Holloway, Green y Livingstone, 2013).

Sin embargo, la reflexión en torno a la situación actual estaría incompleta si no mencionamos los estudios en los cuales se busca conocer cómo los padres y madres han enfrentado –o han intentado enfrentar– la irrupción de los medios y recursos tecnológicos en la vida cotidiana de sus hijos/as y en sus hogares. La literatura reconoce la existencia de modalidades o estilos de mediación parental que presentan los/as adultos/as que tienen bajo su cuidado a niños/as. Se entenderá como estilo de mediación a la forma en que un/a padre/madre trata de amortiguar o frenar la exposición de los/as niños/as a contenidos de los medios (Nathanson, 1999). Según Padilla-Walker, Coyne, Fraser, Dyer y Yorgason (2012), los padres y madres pueden exhibir tres tipos de mediación parental en población adolescente, a saber: *mediación restrictiva*, la cual consiste en las medidas que los/as padres/madres toman restringiendo el acceso, ya sea en cuanto al tiempo de permanencia como en cuanto a los contenidos a los que se accede. El otro tipo de mediación parental es la *mediación activa*, en la cual los/as padres/madres realizan una discusión respecto a los medios de comunicación, tanto en relación al tiempo como al contenido al cual se accede. El propósito de este estilo mediador es fomentar en los/as adolescentes un sentido crítico y con un papel más activo en relación a lo que los medios de comunicación buscan transmitir. El tercer tipo de mediación que describen los/as autores/as es la *co-visión*, en la cual los/as padres/madres realizan una actividad conjunta, como por ejemplo, jugar con el/la hijo/a en el computador o ver televisión juntos/as. De este modo, los dos primeros estilos de mediación reciben también el nombre de "supervisión proactiva" de los medios de comunicación. Este estilo asume una acción parental que anticipa las potenciales fuentes de peligro y actúan respondiendo en forma preventiva antes que sus hijos/as se vean impactados por efectos negativos. Livingstone y Haddon (2009), describen cuatro estilos de mediación parental: *a)* la *mediación restrictiva*, en la cual se actúa estableciendo reglas explícitas de utilización de los medios, precisando cuándo deben o no deben acceder, a qué contenidos están autorizados a acceder y el tiempo de permanencia frente a las pantallas; *b)* la *mediación compartida*: los/as adultos/as ingresan con sus hijos/as a la red y, en algunas oportunidades, comenta los contenidos visitados con ellos/as; *c)*

mediación instructiva u orientadora, en la cual se actúa haciendo explícitos algunos aspectos de los contenidos y se brinda asesoría respecto de ellos; y *d)* la *mediación desenfocada* o también llamada modelo de "dejar hacer", en la cual se deja que los hijos/as accedan a lo que quieran, cuando y cuanto lo deseen. Las autoras refieren que el estilo de mediación está influido por el género, nivel educativo y edad, presentándose. Cabe destacar que estos estilos de mediación parental han sido descritos considerando población adolescente, por lo cual cabe plantearse la existencia de diferencias que padres y madres pueden presentar en sus estilos de mediación cuando sus hijos/as son más pequeños/as.

Ahora bien, son aquellos/as padres y madres que logran desarrollar una adecuada comprensión de los medios de comunicación, de su funcionamiento y de las estrategias de monitoreo, quienes es factible que ayuden a frenar o mitigar el impacto nocivo de los medios de comunicación en sus hijos/as. Además, pueden procurar enseñar a sus hijos/as a ser consumidores/as críticos/as de los medios de comunicación, proporcionándoles herramientas que les servirán durante toda sus vidas.

Otros autores, como Bernardes (2010) en un estudio llevado a cabo en España con padres y madres con hijos/as entre siete y doce años de edad destacan entre la preocupación principal que estos/as presentan es que sus hijos/as hablen con desconocidos por internet, en un segundo lugar el eventual aislamiento social de los/as niños/as, como también el acceso a información falsa o a contravalores y el tiempo que les puede restar a otro tipo de actividades. Diferencian el reporte de padres y madres pertenecientes a establecimientos de financiamiento privado, en cuyo caso la preocupación principal la inocencia de los/as hijos/as frente a los riesgos en general, centrándose también la eventual adicción en relación al uso de internet.

En el Reino Unido, en el año 2012 OFCOM (Órgano Regulador Independiente de Comunicaciones) llevó a cabo una investigación cualitativa, en la cual se indagaron las acciones específicas llevadas a cabo por los padres y madres de niños y niñas entre cinco y quince años de edad, describiendo el empleo de las siguientes aproximaciones: a).- Reglas acerca de la limitación de acceso: a través de las cuales se establecen limites de tiempo, permitiendo el acceso solo en ciertos momentos, la prohibición de determinadas actividades b).- Supervisión de actividades, a través de permitir el acceso solo cuando se comparte un lugar común, revisando lo que los/as niños/as están haciendo; c).- Monitoreo de Actividades, revisando el historial de internet, habilitando redes sociales solo de amigos/as, monitoreando las actividades de los/as hijos/as siendo "amigos/as" d).- Comunicación acerca de la permanencia segura en línea, estableciendo –por ejemplo– conversaciones formales e informales, situando un rol importante a las escuelas en el ámbito de la formación de los niños/as, y e).- Dispositivos o Herramientas de control parental u otros controles técnicos que permitan la navegación y visita segura de sitios en la red. Dentro del mismo estudio, los autores destacan los argumentos que tanto padres como madres presentan para emplear –o no emplear– estos dispositivos de control parental. La mayoría reporta que los han instalado luego de haber sucedido algún acontecimiento o incidente en el hogar en el cual se encontraran con algún contenido inapropiado, situándose en una minoría aquellos padres y madres que instalaron estos dispositivos como una estrategia preventiva. Sin embargo, destacan los argumentos esgrimidos por padres y madres para no emplear dispositivos de control parental, entre los cuales los autores señalan una falta de conciencia o lagunas en su comprensión, el ser percibidos como muy complejos, el grado de esfuerzo que consideran que se requiere para su empleo, y tener vidas muy ocupadas sin que se haya

presentado algún desencadenante específico que motivara su instalación. Los padres y madres también presentan otro tipo de razones para no instalar control parental, siendo estas el considerar que sus hijos/as son aún "muy pequeños/as" o "muy grandes" para emplear control parental; también refieren que estos controles pueden limitar el uso de los adultos de internet –pues evitan el acceso a sitios con contenidos que atienden a intereses de dicho grupo– como también que provocan que el computador disminuya su velocidad de procesamiento de la información, haciéndose con ello más lento.

Metodología empleada

La presente investigación es de tipo cualitativo. La unidad de estudio corresponde a ochenta padres y madres de niños y niñas entre cuatro y cinco años de edad, pertenecientes a un establecimiento de financiamiento compartido de la ciudad de Chillán, Chile.

Se les aplicó un cuestionario exploratorio elaborado por la autora, cuyas repuestas fueron codificadas usando teoría fundamentada (Glaser y Strauss, 1967, citado en Salgado, 2007) y permitieron la generación de categorías temáticas. Se utilizó este enfoque pues posibilita crear propuestas teóricas a partir de datos empíricos, donde la teoría se produce a partir de las acciones, interacciones y procesos sociales que acontecen entre las personas (Taylor y Bogdan, 1994).

En el análisis de los resultados destaca que la totalidad tanto padres como madres refieren que sus hijos/as acceden a teléfonos móviles, tales como celulares, smartphones y/o Iphones, presentándose en un segundo lugar de referencia de acceso de los/as niños/as a computadores de escritorio y en tercer lugar a computadores que no son fijos (netbook, principalmente).

En relación a la presencia de vigilancia o acompañamiento de alguien mientras sus hijos/as se encuentran utilizando los recursos tecnológicos mencionados con anterioridad, casi la totalidad de los padres/madres refieren la presencia de un/a adulto/a que cumple las funciones de acompañamiento, describiendo como modalidad de acción de supervisión, vigilancia o acompañamiento las siguientes: a).- Observación sin interacción activa o involucramiento en la actividad del/a hijo/a; b).- Realización de actividades conjuntas, ejerciendo una participación activa al involucrarse en las actividades del/a hijo/a; c).- Revisión y cautela de la adecuación de los contenidos a los que acceden hijos/as; d).- Restricción del tiempo de permanencia o uso del recurso tecnológico.

Consultados/as respecto a la presencia de alguna preocupación, miedo o malestar frente al actual uso que su hijo/a hace de los recursos tecnológicos, la mayor parte de ellos/as identifican dentro de esta línea preocupación por acceso a contenidos violentos o no adecuados para la edad, centrándose en el acceso a la pornografía y a acciones violentas como las de mayor preocupación. Otra situación que genera conflicto es el tiempo de permanencia de los/as hijos/as empleando las TIC, el cual temen que sea excesivo y que conduzca a una posterior adicción. En tercer lugar, se aporta información en cuanto al eventual impacto negativo que pudiera tener en los/as niños/as, vinculándose este a la restricción en la amplitud de intereses, minar su creatividad y el temor a que pierdan el "sentido de realidad" definiéndolo como la dificultad para diferencia la fantasía de la realidad.

Al indagarse respecto a las actividades que ellos/as conocen que sus hijos/as realizan cuando están conectados/as a internet, indican como actividad principal el juego, luego observar videos, principalmente vinculados a intereses como dibujos animados y películas, y en menor medida

escuchar música. Los intereses de formación y capacitación van orientados en la línea de adquirir competencias para apoyar a sus hijos/as en el buen uso de las TIC, junto con poder formar algunos hábitos ajustados a la etapa evolutiva, dado por el tipo de contenido y el tiempo de permanencia en la red.

Conclusiones

Los/as padres y madres indican que requieren acceder a capacitación respecto a las estrategias que les permitan bloquear páginas o bien restringir el acceso a ciertos contenidos, con lo cual consideran que podrán evitar que sus hijos/as se vean expuestos a situaciones eventualmente peligrosas para su proceso de desarrollo. Por último, indican la necesidad de establecer una supervisión guiada, más dinámica y con un rol más activo en la formación de sus hijos/as.

Hay un tema que no podemos dejar de incorporar al análisis y discusión de los resultados obtenidos y que se vinculan con el concepto de huella digital. Esta se refiere a que todas las actividades e interacciones que las personas realizan en internet dejan un trazado o huella que permanece en la red, pese a que los eliminemos de los computadores o de los sitios que visitamos. En la actualidad, esta huella digital está comenzado a construirse desde edades más tempranas, pues en muchas oportunidades, son los/as mismos/as padres/madres quienes comparten fotografías o videos de sus hijos/as, aún cuando los/as niños/as son muy pequeños/as como para dar su consentimiento. Así tenemos que incluso muchos/as de ellos/as comparten imágenes o videos de ultrasonido de sus hijos/as en gestación. En el futuro, se han de integrar a las investigaciones el impacto de estas huellas digitales en la configuración de la identidad y en elaborar mecanismos más adecuados que permitan a estos futuros adultos/as poder eliminar de forma definitiva la huella que otros/as comenzaron a escribir en su nombre.

Bibliografía

Arcabascio, C. (2010). Sexting and Teenagers: OMG R U GOING 2 JAIL??? *Richmond Journal of Law & Technology.* 16 (3) 1-43.

Arias, M. (2011). Radiografía del Chile Digital 2.0 en el Bicentenario. Santiago de Chile: Editorial Divergente.

Avalos, M. (2013). ¿Cómo integrar las TIC en la Escuela del siglo XXI? Editorial Biblos. Buenos Aires.

Balaguer, R. (2003). Internet: un nuevo espacio relacional. Ediciones Trilce: Montevideo.

Bringué, X., Sábada, Ch. (2009) Nacidos Digitales: una generación frente a la pantalla. Instituto de Ciencias de la Familia. Universidad de Navarra. Ediciones Rialp. Madrid.

Diario Oficial (2011). Ley N° 20.526 Sanciona el acoso sexual de menores, la pornografía infantil virtual y la posesión de material pornográfico infantil.

Garmendia, M., Garitaonandia, C., Martínez, G., Casado, M. A. (2011). Riesgos y seguridad en internet: Los menores españoles en el contexto europeo. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, Bilbao: EU Kids Online

García-Maldonado, G.; Joffre-Velázquez, V.; Martínez-Salazar, G.y Llanes-Castillo, A. (2011). Ciberbullying: forma virtual de intimidación escolar. Revista Colombiana Psiquiatría, 40(1), 115-130.

Holloway, D., Green, L. and Livingstone, S. (2013). Zero to eight. Young children and their internet use. LSE, London: EU Kids Online

Jones, D; Manzelli, M y Pecheny, M. (2004). Grounded Theory: Una aplicación de la teoría fundamentada a la salud. Cinta de Moebio, 1-19.
Moraga, F., Contreras, M. (2005). los niños en internet: la visión pediátrica de la nueva "generación digital". Revista Chilena de Pediatría 76(2); 159-165
Morduchvicz, R. (2008). La generación multimedia: significados, consumos y practicas culturales de los jóvenes. Paidos. Buenos Aires.
Morduchowicz, R.; Marcon, A., Sylvestre V.; Ballestrini, F. (2010). Los Adolescentes y las redes sociales. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
Muñoz, F. (2005). Impacto de las pantallas: televisión, ordenador y videojuegos: Pediatría Integral IX 647-706.
Narváez, A. (2008). Nuestros hijos y la tecnología. Lumen. Buenos Aires.
Ortega, R., del Rey, R., Sánchez, V. (2012). Nuevas dimensiones de la convivencia escolar y juvenil: Ciberconducta y relaciones en la red. Ciberconvivencia. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Universidaad de Córdoba y LAECOVI.
Rojas, V. (2008). Influencia de la televisión y videojuegos en el aprendizaje y conducta infanto-juvenil. Revista Chilena de Pediatría. 79 (1) 80-85.
Salgado, A. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. Liberavit 13: 71-78.
Taylor, S. y Bogdan, R. (1994). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona: Paidos.
Turkle, S. (1995). La vida en la pantalla: identidad en la era de internet: New York. Simon and Schuster.
Valkerburg, O. (2001). Children´s positive and negative experiencies with internet: an exploratory survey. Communication Research. 28: 652-675.
VTR, Adimark y Fundación Chile (2008). Indice de Generación Digital. Santiago

Notas:

[1] *Grooming:* Práctica de contactar a menores en sitios de conversación mediante identidades simuladas para sostener con ellos conversaciones de carácter sexual, o incluso encontrarse físicamente para abusar de ellos. Estos encuentros pueden o no estar acompañados de engaños, amenazas o coacciones. Ley Nº 20.526- Estado de Chile.

[2] *Sexting:* Práctica de enviar o publicar mensajes de texto sexualmente sugestivos e imágenes, incluyendo fotografías de desnudos o semi desnudos, por medio de teléfonos celulares o en internet (Arcabascio, 2010).

Integración Académica en Psicología
Volumen 2. Número 6. 2014. ISSN: 2007-5588

AUTOCONCEPTO Y AJUSTE PSICOLÓGICO EN UNA MUESTRA DE INMIGRANTES LATINOAMERICANOS[1]

José Andrés Peña Pinzón
Universidad de los Hemisferios, Ecuador
Carmen Gómez-Berrocal
Antonio Fernández Parra
Universidad de Granada, España

Resumen

El objetivo general de esta investigación es explorar en qué medida el ajuste psicológico de las personas inmigrantes está relacionado de forma diferente con la valoración de las identidades (personal/ social) que componen el autoconcepto. Un total de 135 personas inmigrantes residentes en las provincias de Granada y Almería, fueron distribuidas en dos grupos que se establecieron en función de dos criterios: saliencia (baja/alta) de la identidad social inmigrante y situación laboral (sin empleo/con empleo). Los resultados indican que el total de la muestra presenta un buen ajuste psicológico y dicho ajuste se relaciona directamente con la valoración del autoconcepto (social o personal). Además se encontró que la valoración de los elementos (personal/ social) del autoconcepto, así como la relación que mantiene con el ajuste psicológico, dependen de señales situacionales, como la saliencia de la identidad social "inmigrante" o la situación laboral.

Palabras clave: inmigrantes; ajuste psicológico; valoración del autoconcepto; identidad personal; identidad social.

Abstract

Self-concept and psychological adjustment in a sample of Latin American immigrants

The general objective of this investigation is to explore to what extent do the psychological adjustment of the immigrant people are related in different ways to the assessment of the identities (personal/social) which compose the self-concept. 135 immigrants, residents in the provinces of Granada and Almeria (Spain), were distributed in two groups, established according to two criteria: the salience (high/ low) of the immigrant social identity and the labour situation (employed/ unemployed). The result shows that the total of the sample presents a good psychological adjustment and this adjustment is directly related to the assessment of the self-concept (social or personal). It was also found that the assessment of the elements (social/ personal) of self-concept, as well and the relationship with psychological adjustment, depend on situational signs, such as the salience of the social identity "immigrant" or the employment situation.

Keywords: *immigrant; psychological adjustment; self-concept assessment; personal identity; social identity.*

Marco conceptual

El proceso de inmigración es a menudo un fenómeno complejo, que puede implicar dejar un modelo de vida y de identidad para incorporar otro nuevo. Inmigrar conlleva una socialización secundaria en la nueva cultura de la sociedad de acogida (Martínez y Martínez, 2006; Zarza y Sobrino, 2007). En este sentido, el proceso de aculturación supone una *aculturación psicológica;* concepto acuñado por Graves (1967) para referirse a los cambios en las actitudes, comportamientos, modos de vida, valores

e identidad experimentados por los individuos en la nueva sociedad de acogida. Por su parte, Berry (1990: 460) define la aculturación psicológica como "el proceso mediante el cual las personas cambian, siendo influidas por el contacto con otra cultura, y participando en los cambios generales de su propia cultura". Más concretamente, diversas situaciones que conlleva el proceso migratorio, como el desempleo, los conflictos culturales y los étnicos, pueden suponer para la persona enfrentada a dicha situación, una fuente diaria de estrés (Molina, Gutiérrez, Hernández y Contreras, 2008). El denominado *estrés de aculturación* (Fajardo, Patiño y Patiño, 2008; Leung y Karnilowicz, 2002), hace referencia a la dificultad que experimentan las personas para afrontar la nueva situación. Si bien la evidencia empírica en este área no es aún suficiente, algunos trabajos han explorado la relación entre estresores asociados a la inmigración (por ejemplo, el prejuicio y la discriminación) y algunos indicadores de salud mental (por ejemplo, el miedo psicológico), en los miembros de minorías étnicas y culturales (Harrell, 2000; Soto, Dawson-Andoh y BeLue, 2011).

En este trabajo partimos de un planteamiento general, a saber, que la investigación acerca de la relación entre salud mental e inmigración debe orientarse a describir y explicar qué papel juegan los factores que ocurren o actúan en niveles diferentes (individual, psicosocial, cultural o socioestructural) (Sobral, Gómez, Romero, Luengo y Villar, 2012) y que son inhibidores de la salud mental de la persona. La psicología diferencial viene estudiando la relación entre salud mental e inmigración desde dos supuestos generales. El primero subraya los elementos previos a la emigración. Supone que existiría una predisposición al desarrollo de trastornos mentales antes de la emigración. Desde este planteamiento, los factores inherentes al contexto de la emigración serían estresores facilitadores de esos trastornos. El segundo, supone que el desarraigo que conlleva el contexto migratorio, suscitaría cuadros de ansiedad, depresión o estrés (Solas y Ugalde, 1997). Algunos de los resultados de investigación indican, entre otros, que el proceso migratorio correlaciona o se asocia con determinados trastornos mentales (Escudero, 2004; García y Alda, 2005); que la fase de adaptación en la que se encuentra el individuo se relacionará con el grado de estrés y patología mental (Vivanco, Hernández, Rodríguez, Villarde, García y Cobos, 2005) o que existe un conjunto de síntomas llamado síndrome de Ulises que manifiesta una relación clara entre el estrés límite y la aparición de la sintomatología (Achotegui, 2000, 2008).

En un nivel de análisis individual, la autoestima, o componente evaluativo del conocimiento de uno mismo (Leary y Tangney, 2003), es una de las variables psicológicas que ha demostrado su importancia en la bibliografía internacional sobre salud (Jiménez, 1999). La autoestima parece relacionarse claramente con la salud mental y también con la salud física (Hudd *et al,* 2000; Sánchez, Aparicio y Dresch, 2006). Y en este marco, se supone que las personas que presenten mejor ajuste tendrán asimismo una valoración positiva de su autoconcepto (Baumeister, 1998; Hogg y Vaughn, 2002; Zacarés, Iborra, Tomás y Serra, 2009).

Como señala Brewer (2001) el concepto de Yo/ *Self* proporciona un importante lugar de encuentro entre teorías de la personalidad y teorías de la conducta social. Desde el planteamiento de esta autora, heredero de la teoría de la Identidad Social (Tajfel y Turner, 1986; Turner, Hogg, Oakes, Reicher y Wetherell, 1987), el concepto de Yo/ *Self* implica una conceptualización que va más allá del nivel individual. La definición del Yo está contextualizada, pues se realiza con diferentes niveles de inclusividad en algún dominio o situación particular (Brewer, 2001: 246).

Los contextos y situaciones en los que se desenvuelve la persona determinan los diferentes roles que desempeña, así como la idea o imagen que la persona tiene de sí misma, esto es, su *autoconcepto global* (Buendía, 1990; Sánchez, 1999). Murphy, Steele y Gross (2007) consideran que la pertenencia a diversos grupos sociales implica tener diferentes identidades que se harán más o menos salientes en función de las señales situacionales del contexto. En definitiva, el autoconcepto incluiría varias identidades que se activarán en función del tipo de situación en la que se encuentre el individuo (Ethier y Deaux, 2001). Si el contexto activa la comparación con un exogrupo –"saliencia de la identidad social alta"–, se hará más saliente para el sujeto ciertas semejanzas con miembros de determinada categoría social (endogrupo) y las diferencias con los miembros de otra categoría (exogrupo). En tal contexto el comportamiento de la persona y, en general, sus procesos psicológicos estarán determinados, sobre todo, por el elemento colectivo de su autoconcepto, estos es, por su *identidad social:* categorizaciones del yo en unidades sociales más inclusivas que despersonalizan el auto-concepto de manera que *Yo* se convierte en *Nosotros* (Brewer, 2001: 246). Si por el contrario el contexto implica al endogrupo, se hará más saliente para el sujeto las características que posee y que lo diferencian o lo hacen único. En tales contextos –"saliencia de la identidad social baja"– se produciría un comportamiento vinculado a la *identidad personal:* el yo individualizado, las características que diferencian a la persona de otras en un contexto social determinado (Brewer, 2001: 246). Puede suponerse que los contextos en los que interactúa la persona inmigrante ponen en juego las identidades –personal o individual/ social– que componen su autoconcepto. Más aún, existe evidencia que demuestra que ambos elementos del auto-concepto pueden mantener cierta inconsistencia entre sí. Algunos resultados indican que la valoración de la autoestima personal y de la autoestima colectiva no está correlacionada necesariamente de manera positiva en todos los casos o situaciones (Long y Spears, 1997; Long, Spears y Manstead, 1994; McElroy y Seta, 2006).

Nuestro trabajo integra la perspectiva de la psicología diferencial y de la psicología social y se ha centrado en el estrés de aculturación vinculado a los cambios en el autoconcepto que puede experimentar la persona inmigrante y sus efectos sobre algunos indicadores de salud mental, tales como el ajuste psicológico. En este marco, planteamos un objetivo general y dos específicos. El objetivo general es explorar en qué medida el ajuste psicológico de las personas inmigrantes están relacionados de forma diferente con la valoración de las identidades –individual/ social– que componen el autoconcepto.

Objetivos

El primer objetivo de nuestro estudio es analizar si el contexto puede relacionarse de modo específico con la valoración que hace la persona inmigrante de las identidades (personal o individual/ social o colectiva) que componen su autoconcepto.

El segundo objetivo es describir el grado en que el ajuste psicológico está relacionado con la valoración que hace la persona inmigrante de las identidades (personal o individual/ social o colectiva) que componen su autoconcepto.

Metodología empleada

1.1 Participantes

La muestra seleccionada para esta investigación fue de 135 personas inmigrantes residentes en las provincias de Granada (*N*=60) y Almería (*N*=75). De ellos, 67 (49, 62%) eran hombres y 68 (50, 37%) mujeres. Las edades estaban comprendidas entre 18 y 70 años, con una media de 34,78 y una desviación típica de 9, 68. Respecto al nivel de estudios 7 individuos no tenían estudios (5, 18%), 25 individuos (18, 51%) estudios básicos (primarios completos, certificado escolar), 58 individuos (42, 96%) estudios medios (secundarios, bachillerato, BUP, formación profesional, COU) y 45 individuos (33, 33%) estudios superiores (universitarios, diplomatura o licenciatura).

Los individuos del grupo 1 estaban en situación laboral activa en el momento en el que se recogieron los datos. Los individuos del grupo 2 estaban en situación laboral de desempleo. La muestra en situación laboral activa la identificamos como grupo 1: "saliencia de la identidad social baja/ situación laboral activa" (*N*= 75; 41 hombres y 34 mujeres). La muestra en situación laboral de desempleo constituye el grupo 2: "saliencia de la identidad social alta/ situación laboral desempleo" (N= 60; 26 hombres y 34 mujeres). La variable sexo no produjo diferencias significativas entre estos grupos (χ^2 (2)=4, 67; p≤0, 097).

1.2 Instrumentos

Los participantes respondieron un cuestionario que incluía diferentes escalas –escala de Autoestima Individual, escala de Autoestima Colectiva y escala de Ajuste Psicológico SA-45.

Escala de Autoestima Individual de Rosenberg (1965) (versión española de Albo, Núñez, Navarro y Grijalbo, 2007). Incluye diez ítems cuyos contenidos se centran en los sentimientos de respeto y aceptación de sí mismo/a. La mitad de los ítems están enunciados positivamente y la otra mitad negativamente. La escala de respuesta oscila entre 1 (totalmente en desacuerdo) y 4 (totalmente de acuerdo). Cuanto más altas son las puntuaciones, mejor es la autoestima individual. En nuestro estudio, el análisis de consistencia interna (*alfa* de Cronbach) de la escala presentó un valor de 0,76 equivalente al hallado en la versión original de Rosenberg (1965) y al informado por Albo *et al*, (2007) para la validación de la versión española que osciló entre 0,85 y 0,88.

Escala de Autoestima Colectiva de Luhtanen y Crocker (1992), consta de 16 ítems agrupados en cuatro subescalas de cuatro ítems. La subescala de *Pertenencia* evalúa la satisfacción con los roles que la persona ocupa en el endogrupo; la de *Autoestima Privada* evalúa el sentimiento de logro y satisfacción que la persona obtiene de su pertenencia social a la categoría inmigrante; la subescala de *Autoestima pública* está relacionada con la validación social de la pertenencia, es decir, con el hecho de causar una buena impresión en el exogrupo (i.e. sociedad mayoritaria), y la subescala de *Identidad* se relaciona con la centralidad que tiene para la persona la pertenencia social a la categoría que se le está haciendo saliente (endogrupo inmigrante). Los sujetos responden en una escala de respuesta Likert desde 1 (*totalmente en desacuerdo*) a 7 (*totalmente de acuerdo*). Las puntuaciones altas indican que la autoestima colectiva es alta. Para Luhtanen y Crocker (1992) la consistencia interna de la escala original (*alfa* de Cronbach) osciló entre 0,83 y 0,88 y entre 0,40 y 0,71 para las diferentes subescalas. En el presente estudio los datos de consistencia interna (*alfa* de Cronbach) son similares a los de Luthanen y Crocker (1992) tanto para la escala general (0,82) como para las subescalas de *Pertenencia* (0,43), *Privada* (0,44), *Pública* (0,48) e *Identidad* (0,33). *Escala de Ajuste Psicológico SA-45.* (Versión española de Sandín, Valiente, Chorot, Santed y Lostao, 2008). Incluye 45 ítems a través de los cuales el sujeto evaluado valora en qué medida los síntomas descritos han estado presentes durante la última

semana. La escala de respuesta oscila de 1 ("nunca") a 5 ("siempre"). Las puntuaciones altas en la escala indican peor ajuste psicológico percibido e informado por la persona que responde. En total, el instrumento lo componen nueve subescalas: *Somatización, Ansiedad, Psicoticismo, Obsesividad-Compulsividad, Hostilidad, Sensibilidad Interpersonal, Ansiedad fóbica, Depresión e Ideación Paranoide.* En nuestra investigación, la escala de *Ajuste Psicológico SA-45* presenta un *alfa* de Cronbach de 0,96 y de 0,86 *la subescala de hostilidad*; 0,78 la de *somatización*, 0,83 la *subescala de depresión,* 0,80 la de *obsesión-compulsión,* 0,82 la *subescala de ansiedad,* 0,76 la de *sensibilidad interpersonal*, 0,76 la *subescala de ansiedad fóbica* y 0,70 *ideación paranoide*. Estos datos están en consonancia con los obtenidos por Sandín, *et al* (2008) en la adaptación al español que realizaron de la escala. En aquel caso la escala general presentó un alfa de 0,95 y entre 0,71 y 0,84 para las diferentes subescalas.

1.3 Procedimiento

Cada participante recibió un cuadernillo con las medidas que hemos descrito en el apartado anterior. Con objeto de hacer más o menos saliente la identidad social "inmigrante", un grupo de participantes cumplimentó el cuestionario comenzando por la Escala de Ajuste Psicológico –grupo 1: "saliencia de la identidad social baja"– mientras que el grupo restante cumplimentó en primer lugar la escala de Autoestima Colectiva –grupo 2: "saliencia de la identidad social alta"–. La muestra del grupo 1 se formó con personas inmigrantes que estaban trabajando en el sector agrícola en la provincia de Almería mientras que la muestra del grupo 2 se formó con personas inmigrantes que acuden al programa *Plan de Empleo* que tiene habilitado Cruz Roja en Granada para facilitar el acceso al mercado laboral de los ciudadanos inmigrantes. Los participantes fueron reclutados de modo incidental. La participación fue voluntaria y estuvo previamente informada en diversos aspectos: investigadores responsables; objetivo general de la investigación (analizar los factores asociados a los problemas de adaptación de las personas inmigrantes que vienen a España); tarea requerida; tiempo aproximado para realizarla y compromiso de mantener la confidencialidad y el anonimato de las respuestas dadas por la persona. La aplicación del cuadernillo se realizó de forma individual y sin límite de tiempo. Los participantes completaron el cuadernillo en un período de 50-60 minutos aproximadamente.

Resultados

2.1 El papel del contexto situacional en la valoración del autoconcepto de las personas inmigrantes

Nuestro primer objetivo era analizar si el contexto puede relacionarse de modo específico con la valoración que hace la persona inmigrante de las identidades (personal o individual / social o colectiva) que componen su autoconcepto.

Primero hemos calculado los descriptivos de las puntuaciones obtenidas en la escala de Autoestima individual y de Autoestima colectiva (ver tabla1). La media obtenida en la escala de Autoestima Individual estuvo por encima del punto medio teórico de la escala (25). La puntuación media obtenida en la escala total de *Autoestima Colectiva* también está por encima del punto medio teórico de la escala (64) en los dos grupos, lo que indica que la autoestima de los participantes que deriva de su condición de ser inmigrantes es bastante positiva. Los datos descriptivos de las subescalas de autoestima colectiva muestran, en todos los casos, puntuaciones por encima del punto medio teórico (16). La única excepción corresponde a la puntuación media obtenida por la muestra del grupo 2 en la

subescala de autoestima colectiva *Pública* (MD= 15.63), lo que indica que los participantes de esta muestra están algo en desacuerdo con el hecho de que causan una buena impresión como inmigrantes en el exogrupo constituido por los autóctonos, esto es, los españoles.

	Grupo 1 (N=75)		Grupo 2 (N=60)				
	M	DT	M	DT	F	P	Bonferroni
Autoestima individual	34.25	4.57	30.67	4.36	12.71	.0001	1>2***
Autoestima colectiva total	82.47	15.08	66.85	13.11	23.32	.0001	1>2***
Pertenencia	21.01	3.92	16.82	4.44	19.79	.0001	1>2***
Privada	20.73	4.53	17.05	3.97	15.56	.0001	1>2***
Pública	20.55	4.93	15.63	3.63	23.32	.0001	1>2***
Identidad	20.17	4.13	17.35	4.20	9.60	.0001	1>2***

Nota: *p<0.05; **p<0.01; ***p<0.001

Tabla 1. Descriptivos de las escalas de autoestima individual de Rosenberg y de autoestima colectiva y diferencias entre los dos grupos.

Segundo, se aplicó el método Bonferroni para comparar por pares la puntuación media en autoestima individual y en autoestima colectiva de las muestras de los dos grupos (ver tabla 1). El patrón de resultados obtenido es idéntico para las puntuaciones en autoestima colectiva y en autoestima individual: existen diferencias significativas entre las medias del grupo 1–"saliencia de la identidad social baja/ situación laboral activa"– y la media del grupo 2–"saliencia de la identidad social alta/ situación laboral desempleo"–.

2.2 Asociación entre Autoestima colectiva y Autoestima Individual con el Ajuste psicológico de la persona inmigrante

Nuestro segundo objetivo era describir el grado en que el ajuste psicológico está relacionado con la valoración que hace la persona inmigrante de las identidades (personal o individual/ social o colectiva) que componen su autoconcepto.

Para este fin, primero, hemos calculado los estadísticos descriptivos de las respuestas de los participantes a las escalas de ajuste psicológico; segundo, exploramos mediante ANOVAS las diferencias entre los dos grupos en las puntuaciones medias de dicha escala. Por último, hemos realizado, para cada uno de los grupos, sendos análisis de correlación entre las puntuaciones en la escala de Autoestima colectiva, Autoestima individual, y Ajuste psicológico SA-45.

Los datos de la tabla 2 indican que, en general, el total de la muestra presenta un buen ajuste psicológico. Cuánto más alta es la puntuación en la escala, peor es el ajuste psicológico informado por el participante. Las puntuaciones promedio obtenidas en las subescalas de *Ajuste psicológico* no superan el punto medio teórico (12,5) en ningún caso. Las puntuaciones más altas se encontraron en

las subescalas de *Depresión* –estado de ánimo disfórico, falta de motivación, pérdida de interés en las actividades habituales, poca energía vital y sentimiento de desesperanza, ideaciones suicidas y otros correlatos somáticos y cognitivos de la depresión–; *Ideación paranoide* –distorsiones cognitivas típicas del comportamiento paranoide: pensamiento proyectivo, suspicacia, grandiosidad, centralidad, temor a la pérdida de autonomía y delirios– y *Sensibilidad interpersonal* –sentimientos de inferioridad e inadecuación personal, especialmente en comparación con otras personas: auto depreciación e incomodidad durante las interacciones personales, expectativas negativas sobre las interacciones interpersonales y elevados niveles de autoconciencia pública–. Las puntuaciones más bajas correspondieron a las subescalas de *Ansiedad fóbica* –respuestas persistentes de miedo a personas, lugares, objetos o situaciones especificas que son irracionales y desproporcionadas en función de los estímulos que las provocan– y *Psicoticismo* –síntomas referidos a estados de soledad, estilo de vida esquizoide, alucinaciones auditivas, transmisión y control de pensamiento–.

	Grupo 1 N=75		Grupo 2 N=60				
	M	DT	M	DT	F	P	Bonferroni
Hostilidad	8.79	3.64	7.38	3.70	2.579	.078	
Somatización	8.47	3.72	9.02	3.40	.030	.970	
Depresión	10.25	4.13	10.90	4.71	2.682	.071	
Obsesión compulsión	10.29	3.74	9.82	3.73	.924	.399	
Ansiedad	9.01	2.83	9.32	3.60	.134	.874	
Sensibilidad interpersonal	9.48	3.39	9.37	4,27	.047	.954	
Ansiedad fóbica	7.73	2.82	6.62	2.87	3.314	.038	1>2*
Ideación paranoide	10.67	4.06	9.95	3.92	1.947	.145	
Psicoticismo	7.84	2.73	7.37	3.07	.807	.447	

*p<0.05; **p<0.01; ***p<0.001

Tabla 2. Descriptivos de cada subescala de ajuste psicológico sa-45 para las muestras de los dos grupos.

Para comprobar si la saliencia baja/ alta de la identidad social inmigrante tuvo efectos significativos sobre las puntuaciones medias de los participantes en las subescalas de Ajuste psicológico SA-45, se realizaron sendos análisis de varianza y mediante el método Bonferroni comparamos por pares la puntuación media de los tres grupos en las subescalas de ajuste psicológico. Los resultados indican diferencias significativas marginales en la puntuación media de la subescala de Ansiedad fóbica (F 2, 207 = 3.314; p = 0,038) entre el grupo 1 y el grupo 2.

El segundo objetivo de nuestra investigación era explorar el grado en que el ajuste psicológico de la persona inmigrante está relacionado de modo específico con los dos componentes del autoconcepto (identidad individual/ identidad social). Para este fin, en primer lugar, hemos realizado sendos análisis de correlación entre las puntuaciones en la escala de Autoestima colectiva, Autoestima individual y Ajuste psicológico SA-45, en cada uno de los grupos (ver tabla 3). Por una parte, las correlaciones significativas entre las subescalas de autoestima colectiva, la escala de autoestima individual y alguna de las subescalas de ajuste psicológico son siempre negativas: cuánto más alta es la valoración del autoconcepto (social o personal) mejor es el ajuste psicológico, esto es, la persona informa que los síntomas descritos en el SA-45 han estado "un poco" o "moderadamente" presentes en la última semana. Por otra parte, la relación entre ambos tipos de autoestima, así como la naturaleza (directa o inversa) de dicha relación cambia de un grupo a otro.

Véase que en el grupo 2 –"saliencia de la identidad social alta/ situación laboral desempleo"– no se han obtenido relaciones significativas entre las puntuaciones de *Autoestima Individual* y de *Autoestima colectiva.* Ese patrón difiere del obtenido en la muestra del grupo 1. Asimismo, cuando la saliencia de la identidad social relativa a ser inmigrante es baja (muestra del grupo 1), las medidas de ajuste psicológico se asocian significativamente con la autoestima colectiva y, en menor medida, con la autoestima individual. De las nueve subescalas que componen la escala de ajuste psicológico, excepto *Ansiedad fóbica,* ocho correlacionan de forma significativa con la escala total de *Autoestima colectiva*.

Respecto a las subescalas de ajuste psicológico tres correlacionan de forma significativa con la escala de *Autoestima individual*: s*ensibilidad interpersonal* (r= -.345; *p*< .01) —sentimientos de inferioridad e inadecuación personal, en especial en comparación con otras personas, expectativas negativas sobre las interacciones interpersonales y elevados niveles de autoconciencia pública—; s*omatización* (r= -.329; *p*<.01) — malestar que surge de la percepción de disfunciones corporales de tipo cardiovascular, gastrointestinal, respiratoria y de otros sistemas con fuerte mediación del sistema nervioso autónomo— y a*nsiedad* (r= -.51; *p*<.05) — síntomas y comportamientos asociados clínicamente con elevados grados de ansiedad: inquietud, nerviosismo, tensión y ataques de pánico—. Cuando la identidad social relativa a ser inmigrante es más saliente (grupo 2), las medidas de ajuste psicológico se asocian significativamente solo con la autoestima individual. Salvo una excepción, no se obtiene correlación significativa con la autoestima colectiva.

En esta muestra, cuanto mayor es la autoestima colectiva *Privada* –sentimiento de logro y satisfacción que la persona obtiene de su pertenencia social a la categoría inmigrante–, se observa una tendencia significativa en los participantes a informar que en la última semana han estado "poco presentes" las distorsiones cognitivas típicas de la *Ideación paranoide* (r= -.260; *p*<.05

	Hostilidad	Somatización	Depresión	Obsesión Compulsión	Ansiedad	Sensibilidad interpersonal	Ansiedad Fóbica	Ideación Paranoide.	Psicoticismo	Autoestima Individual
Grupo 1: Saliencia de la Identidad Social Baja/ situación laboral activa										
Autoestima Colectiva Total	**-.37****	**-.35****	**-.30****	**-.33****	**-.35****	**-.48****	-.16	**-.43****	**-.35****	**-.35****
Subescala Pertenencia	**-.28***	**-.26***	-.17	**-.23***	**-.26***	**-.39****	-.09	**-.34****	**-.23***	**.33****
Subescala Privada	**-.28***	**-.30****	**-.26***	**-.24***	**-.34****	**-.41****	-.11	**-.39****	**-.30****	**.28***
Subescala Pública	**-.32****	**-.32****	**-.27***	**-.31****	**-.30****	**-.46****	-.13	**-.37****	**-.32****	**.40****
Subescala Identidad	**-.38****	**-.32****	**-.33****	**-.34****	**-.32****	**-.37****	-.21	**-.37****	**-30****	.19
Autoestima Individual	-.15	**-.33****	-.22	-.15	**-.25***	**-.34****	-.06	-.22	-.12	
Grupo 2: Saliencia de la Identidad Social Alta/situación laboral desempleo										
Autoestima Colectiva Total	-.06	-.02	-.1	.03	-.02	-.09	-.12	-.19	.07	.1
Subescala Pertenencia	-.19	.01	-.15	-.05	-.07	-.14	-.00	-.16	.01	.14
Subescala Privada	-.09	-.11	-.04	-.03	-.03	-.12	-.25	**-.26***	-.03	.01
Subescala Pública	-.01	-.01	-.12	.05	-.04	-.03	.02	-.15	.16	.00
Subescala Identidad	.09	.05	-.01	.15	.06	.02	-.16	-.04	.10	.15
Autoestima Individual	**-.45****	**-.41****	**-.44****	**-.35****	**-.53****	**-.58****	**-.50****	**-.45****	**-.42****	

*p<0.05; **p<0.01; ***p<0.001

Tabla 3. Intercorrelaciones entre autoestima colectiva, autoestima individual y ajuste psicológico en los dos grupos.

Conclusiones

Los estudios que analizan la relación entre salud mental e inmigración suponen que el contexto migratorio implica desarraigo y cambio de identidad, lo que facilitaría cuadros de ansiedad, depresión, estrés, etc. Nuestra investigación explora la relación entre salud mental e inmigración y para ello se centra en el estrés de aculturación; en concreto, en el nivel de dificultad que experimentan las personas para afrontar los posibles cambios en el autoconcepto que conlleva la nueva situación y el grado en el que esos cambios influyen en los indicadores de salud mental de la persona.

El interés del presente trabajo radica en su amplio abanico de aplicaciones para abordar los efectos del proceso de aculturación. Una parte de la aplicabilidad remite al contexto clínico-preventivo que se centra en salud mental e inmigración. Otra parte remite al contexto de la intervención psicosocio-comunitaria, centrada en prevenir conflictos o desajustes en el proceso de aculturación, entre sociedad de acogida y sociedad inmigrante.

Hemos partido de dos líneas de desarrollo teórico y empírico en el área. Por una parte, existe evidencia de que una valoración positiva del autoconcepto facilita un estado emocional y afectivo más

estable (Baumeister, 1998; Hogg y Vaughn, 2002). Por otra, el autoconcepto (identidad personal/ identidad social) de la persona tiene una naturaleza contextual (Brewer, 2001) en cuanto que proporciona el marco para establecer semejanzas o diferencias con los otros. En este sentido, los diferentes contextos que hacen más o menos saliente alguna identidad social de la persona, pueden jugar un papel mediador en la valoración que esta hace de su autoconcepto individual y colectivo, así como en la naturaleza de la relación que se establece entre ambos tipos de autoestima (Long y Spears, 1997; Long, Spears y Manstead, 1994). Desde este marco, nos planteamos un objetivo general: explorar en qué medida el ajuste psicológico de las personas inmigrantes están relacionados de forma diferente con la valoración de las identidades –individual y social o colectiva– que componen el autoconcepto. Este objetivo se abordó a partir de dos específicos: (1) analizar en qué medida las valoraciones que hace la persona inmigrante de las identidades que componen su autoconcepto están contextualizadas; (2) describir el grado en que el ajuste psicológico de la persona inmigrante está relacionado de modo específico con la valoración que hace la persona de los dos componentes de su autoconcepto (identidad individual/ identidad social).

En relación al primer objetivo, los resultados permiten establecer varias conclusiones. Las personas inmigrantes que participaron en este estudio presentan niveles satisfactorios de autoestima individual y de autoestima colectiva. Tanto la evaluación de la autoestima, como la fuerza y naturaleza de la relación entre autoestima individual y autoestima colectiva, parecen estar contextualizados. Esto es, varían con el grado en el que se hace más o menos saliente la identidad social inmigrante, y con su situación laboral. Esta conclusión se fundamenta en los siguientes resultados. Uno, las personas inmigrantes que fueron entrevistadas en Cruz Roja (grupo 2), a donde acuden para inscribirse en la bolsa de trabajo que gestiona esta institución, presentaron los valores más bajos en su autoestima personal y en los diferentes elementos de su autoestima colectiva. En este grupo, fue especialmente baja la autoestima colectiva *Pública* –percepción de validación y reconocimiento social recibido como inmigrante, por parte de los españoles–. Dos, en la misma muestra no se hallaron relaciones significativas entre las puntuaciones de *Autoestima Individual* y de *Autoestima colectiva*: la valoración que hace la persona de su identidad personal es independiente de la que hace de su identidad social. Tres, en la muestra del grupo 1 la valoración de la autoestima individual está relacionada con la de la autoestima colectiva siendo la correlación negativa, en el grupo 2 sin embargo no se aprecia ninguna correlación. Recapitulando, parece que la valoración de los elementos (personal/ social) del autoconcepto, así como la relación entre ellos, depende de señales situacionales que hacen más o menos saliente una identidad del sujeto. En otras palabras, ambientes diferentes pueden cambiar el significado y la valoración de la identidad personal y/o de la social.

Respecto al segundo objetivo, los datos indican que el total de la muestra presenta un buen ajuste psicológico y que cuánto más alta es la valoración del autoconcepto (social o personal) mejor es el ajuste psicológico. Una vez más, los resultados hallados sugieren que las señales contextuales matizan tanto el ajuste psicológico informado, como la relación entre ajuste psicológico y la autoestima individual y la colectiva. Por ejemplo, el contexto situacional tuvo un efecto marginal sobre los síntomas de *ansiedad fóbica:* las personas del grupo 2 (frente al grupo 1), informaron de haber experimentado menos síntomas relacionados con respuestas persistentes de miedos irracionales durante la semana previa a la aplicación del cuestionario. Asimismo, los resultados muestran que el patrón de relación entre la autoestima personal y la autoestima colectiva con el ajuste psicológico, varía dependiendo del contexto. En general, en situaciones donde la identidad social relativa a ser

inmigrante es más saliente (grupo 2), las medidas de ajuste psicológico se relacionan significativamente con la autoestima individual y salvo excepciones mínimas, no hay relaciones significativas con la autoestima colectiva.

Bibliografía

Achotegui, J. (2000). Los duelos de la migración: una perspectiva psicopatológica y psicosocial. En E. Perdiguero y J.M. Comelles (Eds.). *Medicina y Cultura.* (pp. 88-100). Barcelona: Baellaterra.

Achotegui, J. (2008). Migración y crisis: el síndrome del inmigrante con estrés crónico y múltiple (Síndrome de Ulises). *Avances en salud mental relacional*, 7, 1-28.

Albo, J.M., Nuñez, J.L., Navarro, J.G. y Grijalbo, F. (2007). The Rosenberg Self-Esteem Scale: Translation and validation in University Students. *The Spanish Journal of Psychology*, 10, 2, 458-467.

Baumeister, R. F. (1998). The self. En D.T. Gilbert , S. T. Fiske y G. Lindzey (Eds.), *The Handbook of Social Psychology* (4ª ed., vol. 1, pp. 680-740). Nueva York: McGraw-Hill.

Berry, J. W. (1990). Psychology of acculturation. En J. Berman (Ed.), *Cross-cultural perspectives* (Nebraska Symposium on Motivation, 37, pp. 201–234). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.

Brewer, M.B. (2001). The social self: on being the same and different at the same time. In M.A. Hogg and D. Abrams. *Intergroup Relations* (pp.245-253). Philadelphia: Psychology Press.

Buendía, J. (1990). Psicología del desempleo. *Anales de Psicología*, 6, 1, 21-36.

Ethier, K.A. y Deaux, K. (2001) Nogociating social identity when contexts change: maintaining identification and responding to treat. In M.A. Hogg and D. Abrams. *Intergroup Relations*, (pp.254-265). Philadelphia: Psychology Press.

Escudero Segovia, M. (2004). Exploración del Síndrome de estrés crónico "Síndrome de Ulises" en inmigrantes de origen Argentino. *Nure Investigación*, 8, 1-6.

Fajardo, M., Patiño, M.I., Patiño, C. (2008). Estudios actuales sobre aculturación y salud mental en inmigrantes: revisión y perspectivas. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología,* 1, 39-50.

García, J., y Alda, M. (2005). *Salud mental e inmigración.* Barcelona: Edicamed

Graves, T.D. (1967). Acculturation, access, alcohol in a tri-ethnic country. *American Anthropologist*, 59, 306-321.

Harrel, S. P. (2000). A multidimensional conceptualization of racism-related stress: implications for the well-being of people of color. *American Journal of Orthopsychiatry, 70*, 42-57.

Hogg, M.A. y Vaughan, G.M. (2002). *Social Psychology* (3ºed.) London: Prentice Hall.

Hudd, S., Dumlao, J., Erdmann-Sager, D., Murray, D., Phan, E., Soukas, N. y Ykozuka, N. (2000). Stress at college: effects on health habits, health status and self-esteem. *Canadian Journal of Occupational Therapy, 67* (4), 230-238.

Jiménez, J.A. (1999). Autoconciencia, personalidad sana y sistema autorreferente. *Anales de Psicología*, 15, 2, 169-177.

Leary, M.A. y Tangney, J.P. (2003). Handbook of self and identity. Nueva York: Guilford.

Leung, C., Karnilowicz, W. (2002). The Psychological and Sociocultural Adaptation of Chinese and Vietnamese Immigrant Adolescents in Australia. *International Perspectives on Child and Adolescent Mental Health,* 2, 519-539.

Long, K. y Spears, R. (1997). The self-esteem hypothesis revisited: differentiation and the disaffected. En R. Spears, P. J. Oakes, N. Ellemers y S. A Haslam. *Introduction: the Social Psychology of Stereotyping and Group Life*, (pp. 296–317). Oxford: Blackwell.

Long, K., Spears, R., & Manstead, A.S.R. (1994). The influence of personal and collective self-esteem on strategies for social differentiation. *British Journal of Social Psychology*, 33, 313-329.

Luhtanen, R., y Crocker, J. (1992). A collective self-esteem scale: Self-evaluation of one's social identity. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 18, 302-318.

McElroy, T. y Seta, J. (2006). Does it matter if it involves my group? How the importance of collective-esteem influences a group-based framing task. *Social Cognition,* 4, 496-510.
Martínez, M. y Martínez, L. (2006). Patología psiquiátrica en el inmigrante. *Anales del Sistema Sanitario de Navarra*, 29, 1, 63-76.
Molina, T., Gutiérrez, A.G., Hernández, L. y Contreras, C. (2008). Estrés psicosocial: algunos aspectos clínicos y experimentales. *Anales de Psicología,* 24, 2, 353-360.
Murphy, M.C., Steele, C.M, y Gross, J. (2007) Signaling threat: How situational cues affect women in math, science, and engineering settings. *Psychological Science,* 18, 10, 879-885.
Rosemberg, A. (1965). *Society and the adolescent self-image*. New Jersey. Princenton.
Sánchez, E. (1999). Relación entre la autoestima personal, la autoestima colectiva y la participación en la comunidad. *Anales de Psicología,* 15, 2, 251-260.
Sánchez, Mª. P., Aparicio, M.E. y Dresch, V. (2006). Ansiedad, autoestima y satisfacción percibida como predictores de la salud: diferencias entre hombres y mujeres. *Psicothema, vol. 18*, 3, 584-590.
Sandín, B., Valiente, R., Chorot, P., Santed, M. y Lostao, L. (2008). SA-45 Forma abreviada del SCL-90. *Psicothema*, 20, 2, 290-296.
Sobral, J., Gómez, J.A., Romero, E., Luengo, A. y Villar, P. (2012). Riesgo y protección de desviación social en adolescentes inmigrantes: personalidad, familia y aculturación. *Anales de Psicología*, 28, 3, 664-674.
Solas, O. y Ugalde, A. (1997). *Inmigración, salud y políticas sociales.* Granada: Escuela Andaluza de Salud Pública.
Soto, J.A., Dawson-Andoh, N.A. y BeLue, R. (2011). The relationship between perceived racial discrimination and generalized anxiety disorder among African Americans, afro Caribbean's and non-Hispanic whites. *Journal of Anxiety Disorders, 25*, 258-265.
Tajfel , H. y Turner, J.C (1986). The Social Identity Theory of Intergroup Behaviour. En S. Worchel y W.G Austin (Eds.), *Psychology of Intergroup Relations* (pp.7-24). Chicago, MI.: Nelson Hall.
Turner, J.C., Hogg, M.A., Oakes, P.J., Reicher, S.D. y Wetherell, M.S. (1987). *Rediscovering the social group: Selfcategorization theory.* Oxford: Blackwell (version en castellano, Redescubrir el mundo social. Madrid: Morata, 1990).
Vivanco, E., Hernández, S., Rodríguez, M.T., Villarde, M.L., García, O. y Cobos, A. (2005). Reflexiones sobre inmigración y psiquiatría: el reto de la inmigración para la enfermería ¿Estamos preparados? *Norte de Salud Mental* 23, 63-74.
Zacarés, J.J., Iborra, A., Tomás, J.M. y Serra, E. (2009). El desarrollo de la identidad en la adolescencia y adultez emergente: Una comparación de la identidad global frente a la identidad en dominios específicos. *Anales de Psicología*, 25, 2, 316-329.
Zarza, M. y Sobrino, I. (2007). Estrés de Adaptación Sociocultural en inmigrantes Latinoamericanos residentes en Estados Unidos vs. España: Una revisión Bibliográfica. *Anales de Psicología*, 23, 72-84.

Nota:

[1]Este trabajo ha sido financiado mediante un Proyecto de Investigación de Excelencia de la Consejería de Innovación, Ciencias y Empresa de la Junta de Andalucía (Referencia P09-SEJ-4657) y cofinanciado por Fondos FEDER – España.

Integración Académica en Psicología
Volumen 2. Número 6. 2014. ISSN: 2007-5588

MODELO DE INTERVENCIÓN PARA ADOLESCENTES "EL MUNDO DE LA ADOLESCENCIA"

Samuel Islas Ramos
México, Cuautla, Morelos

Resumen

El estado de Morelos enfrenta una problemática social que como resultando es la consecuencia del alcoholismo, drogadicción y tabaquismo en la población estudiantil adolescente; a nivel secundaria, dichos factores han sido reconocidos por autoridades académicas, municipales y estatales; este estudio se desarrolló en la región oriente de este estado. Objetivo: Evaluar y aplicar un modelo de intervención psicológica que permitiera establecer los factores que provocaron la descomposición social (DS) en adolescentes. Material y metodología. En una población constituida por 23,000 adolescentes de ambos géneros, aproximadamente; que oscilan entre los 10 y 17,1 años de edad (según datos de COESPOMOR 2010, para la Región Oriente del Estado de Morelos); para conocer el estado psicológico de los adolescentes se seleccionó azarosamente una muestra poblacional del 5 % (1,000 adolescentes de una secundaria pública, de los tres grados académicos), a los cuales se les aplicó en primer instancia en dos sesiones una batería psicométrica, (1.-Figura Humana de Karen Machover, Test Gestáltico Visomotor de Laureta Bender, Test de la Familia y 2.- Software Interactivo "El mundo de la adolescencia") para la evaluación estadística descriptiva de las principales características resultantes de la DS relacionadas, la batería psicométrica solo se utilizó para validar la confiabilidad del software interactivo "El Mundo de la Adolescencia". Resultados. Encontramos: abuso sexual, depresión e identidad de género, ansiedad, trastornos alimenticios, adicciones, como: alcoholismo y sustancias tóxicas *(cannabis,* cocaína, heroína, entre otras), así como agresividad, entre otros. (En este rubro se presentan datos estadísticos por grupos escolares, más no por personas). Discusión. Ante los resultados obtenidos nos indujo a la generación de dos estrategias de intervención, una dirigida directamente a los adolescentes mediante talleres vivenciales de acuerdo a lo que su grupo así lo requiera, en temas tales como: adicciones, manejo de mi sexualidad, estimulación cognitiva, entre otros; y otra dirigida a la capacitación de padres y profesores que conviven a diario con los adolescentes, estos temas son iguales para ambas partes pero con la diferenciación de edad, tiempo, dimensiones y contexto sociocultural. Conclusión. La creación de una estrategia intervencional al parecer permitió prevenir o disminuir la DS de nuestra población estudiantil. Pero esto requiere de un seguimiento psicológico monitorizado en diferentes etapas a corto o largo plazo.

Palabras claves: Modelo de intervención, Descomposición Social (DS), batería psicométrica, diagnóstico, patologías, *software* interactivo "El mundo de la adolescencia".

Abstract

The state of Morelos facing a social problem that is resulting as a consequence of alcoholism, drug addiction and smoking in adolescent student population; to secondary level, these factors have been recognized by academic, municipal and state authorities; This study was conducted in the eastern region of the state. Objective: To evaluate and implement a model of psychological intervention that would establish the factors that caused social breakdown (DS) in adolescents. Material and methodology. In a population consisting of 23,000 teenagers of both genders, approximately; ranging between 10 and 17,1 years of age (according to data from COESPOMOR 2010 for the East Region of the State of Morelos); for psychological status of adolescents randomly selected a sample population of 5% (1,000 adolescents from a public high of three degrees), to which was applied in the first instance in two sessions a psychometric battery, (1 Human figure-Karen Machover, visual-motor Gestalt Test of Laureta Bender, Test of Family and 2.- Interactive Software "The World of Adolescence") for descriptive statistical evaluation of the main features resulting from the related DS, psychometric battery was only used to validate the reliability of interactive software "The World

of Adolescence." Results. We found: sexual abuse, depression and gender identity, anxiety, eating disorders, addictions, such as alcoholism and substance (cannabis, cocaine, heroin, etc.), as well as aggressiveness, among others. (This item statistics are presented for school groups, but not for people). Discussion. Given the results we induced the generation of two intervention strategies, one directly aimed at teens through experiential workshops according to what your group so requires, on issues such as addictions, dealing with my sexuality, cognitive stimulation, among others; and another aimed at training parents and teachers to live daily with teens, these issues are the same for both sides but the differentiation of age, time, dimensions and sociocultural context. Conclusion. The creation of an interventional strategy apparently allowed to prevent or lessen the DS of our student population. But this requires a psychological follow monitored at different stages in the short or long term.

Keywords: *Intervention Model, Social Decay (DS), psychometric battery, diagnosis, pathology, "software" interactive "World of Adolescence."*

Introducción

El estado de Morelos enfrenta la problemática resultante de la consecuencia del alcoholismo, drogadicción, tabaquismo e iniciación sexual a temprana edad, en la población estudiantil adolescente. En las secundarias de la región oriente del estado de Morelos dichos factores han sido reconocidos, este estudio se desarrolló en varios municipios del estado de Morelos, México; en primer instancia fue solicitado por las autoridades escolares y municipales, para enfrentar los problemas antes mencionados y se ubican dentro de la descomposición social (DS) principalmente las adicciones y embarazos no deseados.

Una vez analizada dicha situación se solicitó se realizara una evaluación y emitir un diagnóstico de la realidad que guarda dicho centro escolar, para así aplicar un modelo de intervención psicológica que permitiera evaluar la descomposición social (DS) que está viviendo dicha escuela y que se convierte en una muestra poblacional de nuestro estado y tal vez de la zona centro de México.

Es importante ubicarnos en tiempo y dimensión, por lo que encontramos una población constituida por 23,000 adolescentes de ambos géneros, aproximadamente; que oscilan entre los 10 y 17,1 años de edad (según datos de COESPOMOR 2010, para la Región Oriente del Estado de Morelos)

Para generar este diagnóstico se cuenta con un software interactivo “El mundo de la adolescencia”, se trata de un instrumento de evaluación que agiliza en tiempo y forma la emisión de criterios diagnósticos con la eficiencia y eficacia necesaria para este tipo de trabajo, para ello se sometió a un análisis comparativo entre una batería tradicional en dos sesiones (en una sesión se aplican las pruebas proyectivas: Figura Humana de Machover, Test Proyectivo Casa Árbol y Persona (por sus siglas en inglés House Tree Person), Test Gestáltico Visomotor de Lauretta Bender y Test de la Familia) y para convalidar los datos el Software Interactivo “El mundo de la adolescencia” donde se aplica en una segunda sesión de sesenta a noventa minutos aproximadamente, y donde solo se requiere de una computadora y el adolescente, y este instrumento emite un informe que torna muy sencillo el diagnosticar, mientras que al utilizar el método tradicional, se tardó un promedio de tres meses evaluando cada una de las pruebas, ya que se tomó una muestra de una secundaria de cerca de mil estudiantes para validar dicho instrumento.

Ambos instrumentos arrojaron cosas muy similares, es decir (cabe aclarar que los siguientes resultados se presentan de una sola escuela, que fue la misma en que se realizó el análisis comparativo y corresponde a veintisiete grupos de una secundaria pública tanto del turno matutino, como vespertino, donde se encuentran nueve grupos de 1°, 2° y 3° año, cinco matutinos y cuatro vespertinos, respectivamente): Se observó que el abuso sexual (100 % de los grupos presentan por lo menos un caso), depresión e identidad de género (96% de los grupos presentan estas patologías), ansiedad (78% de los grupos presentan esta patología), las adicciones ocuparon el 5° lugar con un 70%, el nivel de agresividad tanto interna como externa ocupa un 67% y posibles retrasos metales y/o inmadurez en el desarrollo psicomotor ocupa el 48%, entre otras patologías de menor porcentaje, como dato importante los trastornos alimenticios (anorexia y bulimia) presentan el 22 % el alcoholismo y tabaquismo solo se presenta en un 15% de grupos.

Los resultados obtenidos nos indujeron a la generación de estrategias de intervención, tales como: talleres de estimulación para adolescentes y un ciclo de conferencias interactivas denominadas "El mundo de la adolescencia", respondiendo a los adolescentes de una manera proactiva y creativa dudas y dando elementos directos y concretos sobre situaciones que ellos mismos proponían; la siguiente etapa, es la capacitación a docentes del plantel para darle continuidad al modelo de intervención, con una mejora sostenida, con la novedad de que en esta ocasión será de forma interactiva mediante un *software* interactivo *"El mundo de la adolescencia"*, que además proporciona datos para continuar con un monitoreo de los perfiles psicológicos de la secundaria. Asimismo, se generó una conferencia con los padres de familia para orientarlos en estrategias de educación y formación de familias sanas y estables, compartiendo y emitiendo valores, así como avisarles que se dejaría una biblioteca virtual en la escuela y cuando ellos tengan dudas en ese mismo instrumento existen consejos prácticos para que ellos mejoren la comunicación con sus hijos.

La creación de esta estrategia intervencional ha permitido prevenir o disminuir la DS de nuestra población estudiantil. Pero esto requiere de un seguimiento psicológico monitorizado en diferentes etapas a corto o largo plazo, para ello se debe contar con la sensibilidad del estado para continuar con los propósitos.

Objetivo general:

- Aplicar un modelo de intervención psicológica que permitiera evaluar la descomposición social (DS).
- Generar una estrategia idónea para la problemática que vive el adolescente y tenga resultados eficientes y eficaces.

Objetivos particulares:

- Elaborar diagnósticos por persona, grupo y escuela para identificar las principales problemáticas que presenta la comunidad escolar.
- Diseñar y aplicar las estrategias de intervención para atender el diagnóstico mediante: talleres, conferencias vivenciales, entre otras.
- Diseñar los indicadores para valorar los avances y mejoras obtenidas.
- Capacitar a los padres y docentes de las escuelas visitadas.

- Dejar una biblioteca virtual en cada institución educativa, para futuras consultas.

Marco conceptual

El marco teórico-conceptual en donde está soportado este proyecto es en dos vertientes: una la psicometría analítica con adecuaciones al cibermundo global, es decir el *software* interactivo "El mundo de la adolescencia", es un instrumento de análisis proyectivo, pero con adecuaciones que van de los grafos a la proyección dentro de un instrumento cibernético, fue con la ayuda de esta ciencia que auxilia a casi todas las áreas de la disciplina científica a crear nuevos escenarios virtuales y así conocer más de los casos que pudiesen llegar a pensar y sentir los adolescentes.

El otro apartado es el modelo de intervención, este se diseña a partir de los datos que arroja el *software* interactivo "El mundo de la adolescencia"; es decir este trabajo está encuadrado con el método clínico con sus cuatro pasos, como son: la evaluación, el diagnóstico, el pronóstico y el tratamiento; cuando conocemos cuales son las dolencias de los adolescentes (diagnóstico), se genera un tratamiento acorde a las necesidades específicas del grupo y con ello aprovechamos la empatía y sintonía que se llega a generar en un grupo social o académico para que se mejoren las condiciones y el mismo grupo se autoregula y así se aprovechan los beneficios que otorga la psicología social y educativa a la intervención psicológica en materia de salud mental.

***Software* interactivo "El mundo de la adolescencia"**

El *software* interactivo "El mundo de la adolescencia" se creó con el apoyo de un especialista en informática y programación, dada su estructura y diseño se logró contar con una herramienta muy eficiente y efectiva para el diagnóstico de patologías en adolescentes.

Durante su diseño se proyectaron diferentes escenarios y maneras de cómo ubicar a los adolescentes, encontrando que el lugar donde encuentran su confort total es su habitación, es por ello que la ambientación del *software* interactivo es precisamente la habitación del adolescente, ya que es ahí donde se generan los escenarios más terribles, aunque también sus mejores sueños, posterior a ello lo importante era saber cómo se sienten más identificados en materia de colores, incluso tipo de letra y se generó una investigación donde un grupo de estudiantes de secundaria eligiera los iconos con lo que se sentían más identificados, ello mediante una escala de Likert y fue así como se colocaron los iconos, los cuales incluían las siguientes preguntas: ¿Cómo veo?; ¿Cómo escucho?; ¿Cómo huelo?; ¿Y mi boca?; ¿Y mis manos?; ¿Y mis pies?; ¿Y mis sentimientos?; ¿Y mis pensamientos?; ¿Y mi sexualidad?; Mis amigos; Mi novia; y, Mi pasado; de igual manera se encontró que el color rosa es de predilección en las mujeres y el azul en los hombres, cubriendo esto con los estándares sociales; con respecto al tipo de letra empleada, para mujeres se encontró con mayor aceptación la de Arial Gotic con número 12 y en el caso de los hombres la Papirus número 12; es decir se cubrió cada detalle de esta ambientación, para que los que interactuaran con este *software* lo sintieran empático.

Cada vez que se realizaba algún cambio se sometía a pruebas de empatía y aceptación por parte de adolescentes, así hasta que varios grupos de estudiantes dieron su visto bueno, respecto a que se sentían completamente satisfechos al interactuar con "El mundo de la adolescencia".

Estas preguntas junto con su imagen, la cual se muestra a continuación (tanto de los hombres como de las mujeres); representa una connotación similar a la psicometría proyectiva, es decir cuando un adolescente desea leer o escuchar alguna información que contiene dicho icono, lo que en verdad

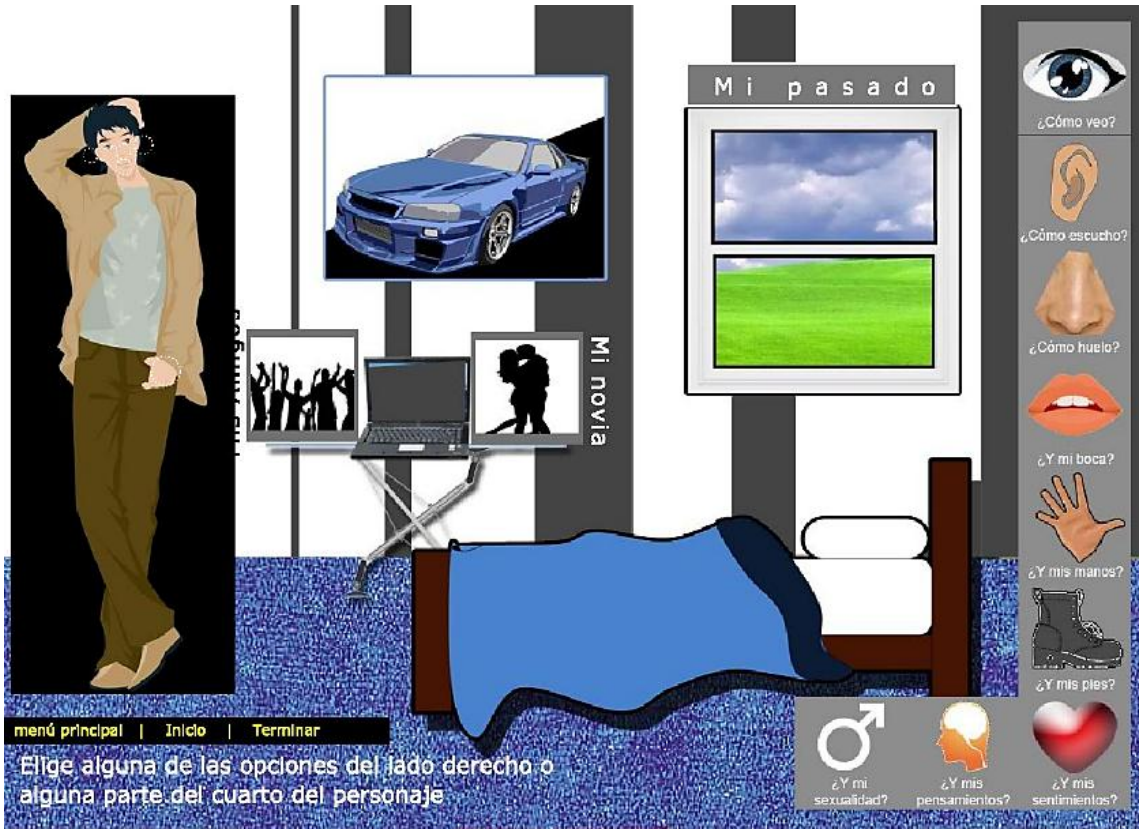
está haciendo es proyectar sus deseos reprimidos de información, tal y como propone la psicometría proyectiva.

Por citar un ejemplo cuando se dibuja la boca en algún test proyectivo se refleja algún tipo de adicción, trastorno alimenticio o falta de comunicación y si le pone énfasis, representa la confirmación de lo antes mencionado; y con respecto a este punto en el *software* interactivo "El mundo de la adolescencia", cada vez que el adolescente hace clic en la boca y requiere de más tiempo o más información esto lo registra en un contador y de esa forma está demostrando el interés por esta región del cuerpo y al igual que en los tests proyectivos demuestra un conflicto de adicciones, trastornos alimenticios o falta de comunicación; con este ejemplo se puede notar que sí existe relación y sería el primer intento de transformar escenarios virtuales como tests proyectivos, asimismo si se realizan las adaptaciones necesarias y convenientes se podría incluso generalizar a otro escenario internacional y realizar las adaptaciones como las expresiones que utilizan los adolescentes para sentirse empáticos con estos.

Otro de los factores que se incluyeron en este material interactivo es el discurso, ya que se encuentra en armonía con los adolescentes y su forma de comunicarse, encontrarán varios errores ortográficos, los cuales son los más comunes entre los jóvenes de esas edades.

HABITACIÓN DE MUJERES

HABITACIÓN DE HOMBRES



Poniendo otro ejemplo: si se hace un análisis comparativo entre un test proyectivo y "El mundo de la adolescencia", mientras que existen ciertos criterios para identificar el abuso sexual, como son los labios, dientes, dedos, detalles en el tronco del árbol y/o zona genital, entre otros datos, el hecho de que presionen varias ocasiones o tenga predominancia en el icono de sexualidad y mi pasado, nos puede mostrar que existe un interés sobre su propia sexualidad y algo que sufrió en el pasado, eso podría darnos indicios que este adolescente presenta ciertos conflictos con cuestiones sexuales y de acuerdo a la metodología analítica una de las fijaciones orales/ anal de mayor frecuencia en el adulto es el consumo de sustancias tóxicas por existir una fijación en esa etapa de la vida y como se puede observar se podrían realizar análisis diversos y con el grado de complejidad que se desee.

De esta misma manera es como se realiza con cada uno de los iconos y se prioriza conforme se van presentando los datos de cada adolescente.

Una vez que conocemos las principales patologías presentadas por el grupo, se iniciará a trabajar el modelo de intervención.

Modelo de intervención "El mundo de la adolescencia"

Este modelo nace de enfrentar la problemática de que se han generado infinidad de cursos, talleres, conferencias, conversaciones, etcétera a adolescentes, sin tener ninguna o poca respuesta por parte de estos o bien solo cuando están con el estímulo están bien, posterior a ello regresan a su vida de conflicto, es por ello que la diferencia ahora es que conocemos cuales son las principales problemáticas que se están enfrentando o patologías a tratar.

Con esta visión ahora ponemos en marcha una de las más novedosas estrategias que nos ha dado resultado, ya que va dirigida a los puntos más vulnerables de este tipo de población, de ahí que se generan tal vez las mismas estrategias como son cursos-talleres, conferencias, etcétera; pero con una dirección hacia la empatía del conflicto, y de esa manera los adolescentes se sienten identificados con la información vertida o dinámicas realizadas por el equipo de "El mundo de la adolescencia".

Estas acciones que se han llevado a cabo se han generado con éxito total con grado de error del 95%, es decir existen aún así casos que reinciden en sus conflictos, porque el escenario familiar, presenta más peso que el deseo de cambio por parte del adolescente.

Es por ello que no puede ser el modelo de intervención sin el *software* interactivo, ambos denominados "El mundo de la adolescencia".

Metodología

Esta investigación es de tipo cualitativa, ya que a los datos cuantitativos que son recolectados se les da un análisis de corte cualitativo, con un diseño preexperimental de estudio de caso con una sola medición.

Por su tipo es de índole exploratoria, ya que no se cuentan con datos previos sobre los casos de cada secundaria y lo que se desea conocer son las patologías de un adolescente, es por ello que se decide utilizar este tipo de enfoque, tipo y diseño experimental; es importante destacar que el análisis estadístico que se les hace a los datos se realiza simplemente con la presencia de la moda y mediana de cada grupo.

Es importante ubicarnos en tiempo y dimensión, por lo que encontramos una población constituida por 23,000 adolescentes de ambos géneros, aproximadamente; que oscilan entre los 10 y 17,1 años de edad (según datos de COESPOMOR 2010, para la Región Oriente del Estado de Morelos), lo que representa alrededor del 30-35% de la población, estos datos fueron solicitados a dicha instancia gubernamental mediante un *mail* y explicando el motivo de la petición y se regresó la información por el mismo medio.

De igual manera, la población a donde está dirigida esta investigación es para adolescentes donde su vida se inicia en la pubertad (10 años promedio, y 4° grado de primaria), toda la secundaria (de 13 a 15 años promedio) y todo el bachillerato (15 a 18 años promedio), es decir la formación académica que va desde la básica, hasta media superior, la población de cada nivel varía dependiendo de la región o nivel socioeconómico, es decir por ejemplo a nivel primarias públicas cuentan con 3 o hasta 9 grupos de estos niveles y con una población promedio de entre 900 a 1,300 alumnos por escuela, mientras que en secundaria se diversifica en tres órdenes principalmente que son: secundarias generales, técnicas y telesecundarias y la población de estas varía en las dos primeras entre 1,000 y hasta 1,300 alumnos, mientras que en la última cuentan entre 200 y hasta 450 alumnos promedio; esto depende del número de habitantes de cada municipio del estado.

De igual manera, existen primarias, secundarias y bachilleratos de educación privada que en estas su población varia de entre 100 alumnos y hasta 250 promedio en cada uno de los tres niveles analizados.

Una vez que reconocemos las características de esta investigación y de la población a atender, es fundamental la aplicación del instrumento de evaluación a toda la población, ya que como es el tipo

de investigación no podríamos dejar fuera a ningún alumno, ya que sus rasgos serían determinantes para el diseño del tratamiento.

Para este caso en particular solo se presentarán los resultados de dos secundarias que se encuentran ubicadas en la región oriente del estado de Morelos, donde una es pública y una es privada, que por cuestiones éticas no se mencionará cuales fueron.

Para la metodología de la aplicación del instrumento se menciona que se solicita previamente a las autoridades escolares el aula de medios o aula de cómputo de las escuelas, donde se instala de manera temporal el *software* interactivo *"El mundo de la adolescencia"*, y se genera un calendario a los grupos para que a cada uno de ellos se les aplique dicho instrumento de evaluación, este proceso tarda un promedio de 60 y hasta 90 minutos, cuando el grupo sale se recolecta la información que se guardó en el equipo y se va acumulando para después realizar la integración del grupo en total y generar un análisis por grupo como si fuera un sujeto individual, de esta manera contamos con el diagnóstico de cada individuo y de cada grupo y se podría sacar por escuela, como es el caso de esta presentación que se presenta como si fuera un solo individuo.

Los resultados se presentan de veintisiete grupos de dos escuelas tanto del turno matutino como del vespertino, se presenta en dos maneras, en una primera presentación se podrá observar la lista de manera directa y general de las patologías encontradas, donde se presentan de las más comunes hacia las menos comunes; y en un segundo plano se presentan los resultados reagrupados en la patología y las causas que generan las diez principales patologías encontradas.

En esta primera presentación de los resultados, se puede observar la lista de todas las patologías encontradas de manera literal, de acuerdo a los datos encontrados en las escuelas secundarias, estas fueron validadas con el instrumento adicional que se aplicó a los estudiantes *vs software* interactivo "El mundo de la adolescencia".

Patologías	**casos / grupos**	**%**
Abuso sexual	27	100,0
Depresión	26	96,3
Identidad de género	26	96,3
Ansiedad (algún tipo física y psicológica)	21	77,8
Consumo de drogas	19	70,4
Agresión física, sexual y psicológica	18	66,7
Trastorno por evasión	16	59,3
Daño neurológico/Retraso mental y/o Inmadurez	13	48,1
Esquizofrenia	13	48,1
Psicosis	13	48,1

Trastorno obsesivo compulsivo	12	44,4
Ideación e intentos suicidas	10	37,0
Trastorno por expansividad	10	37,0
Baja autoestima	8	25,9
Desintegración familiar	8	25,9
Masturbación (presentando de 4 a 5 veces diarias)	8	25,9
Problemas de autoridad	6	22,2
Anorexia	6	22,2
Voyerismo	5	18,5
Alcoholismo y tabaquismo	4	14,8
Carencia afectiva	4	14,8
Disocial	4	14,8
Infantilismo	4	14,8
Inseguridad	4	14,8
Trastorno Específico del Desarrollo (Dislexias, etc.)	4	14,8
Actividad sexual	3	11,1
Castración	3	11,1
Complejo de inferioridad y/o superioridad	3	11,1
Formación de bandas	3	11,1
Profunda tristeza	3	11,1
Zoofiliz	3	11,1
Bipolaridad	2	7,4
Paranoia (ocasionado por alguna violación)	2	7,4
Poco control de impulsos	2	7,4
Coprofilia	1	3,7
Embarazos no deseados	1	3,7
Manipulación	1	3,7
Mitomanía	1	3,7
Familiares presos	1	3,7
Problemas de comunicación	1	3,7

Sentimientos de culpa	1	3,7
Bulliyng	1	3,7
Sociópatas	1	3,7
Trastorno de personalidad múltiple	1	3,7
TDA; TDA-H	1	3,7

Ahora se pueden observar las diez principales patologías, con la intensión de encontrar los efectos y causas que generan estas:

Principales patologías y sus consecuencias patológicas

1) Abuso sexual:

Identidad de género

Vida sexual activa a temprana edad

Formación de bandas

Zoofilia

Coprofilia

Paranoia (ocasionada por violación)

2) Depresión

Ideación suicida

Baja autoestima

Anorexia

Carencia afectiva

Inseguridad

Consumo de drogas

Formación de bandas

Embarazos no deseados

Mitomanía

Problemas de comunicación

Sentimientos de culpa

Síndrome de Bulling

3) Ansiedad

Intentos suicidas

Baja autoestima

Anorexia - Bulimia

Masturbación

Voyerismo

Inseguridad

Actividad sexual a temprana edad

Zoofilia

Poco control de impulsos

4) Consumo de Drogas

Alcohol

Tabaco

Marihuana

Cocaína

5) Agresiones Físicas, Sexuales y Psicológicas

Falta de reconocimiento de la autoridad

Trastornos específicos del desarrollo (Dislexias, discalculias, etc.)

Castración

Complejo de inferioridad / superioridad

Formación de bandas

Coprofilia

Síndrome Bulling

6) Trastornos por Evitación

Trastorno por expansividad

Disociabilidad

Poco control de impulsos

Manipulación

Problemas de comunicación

7) Daño neurológico, retraso mental y/o inmadurez

Trastorno específico del desarrollo (Dislexias, discalculias, etc.)

Poco control de impulsos

8) Esquizofrenia, episodios psicóticos

Bipolaridad

Paranoia (ocasionada por abuso sexual)

Sociópatas

Trastorno de personalidad múltiple

Rasgos de personalidad obsesivo-compulsivo

9) Desintegración familiar

Infantilismo

Castración

Formación de bandas

Mitomanía

Familiares presos

Problemas de comunicación

Síndrome Bulling

10) Trastorno por déficit de la atención y por hiperactividad.

Con estos hallazgos se generan las estrategias de intervención como son los talleres, conferencias y/o pláticas vivenciales de manera que en la intimidad de cada grupo se atiendan las patologías más representativas por grupo, por ejemplo tomaremos un grupo como representativo:

Para el grupo de 2° "D" de secundaria, presentó la siguiente problemática:

- Depresión
- Agresión

- Profunda tristeza
- TOC
- Carencia afectiva
- Problemas de percepción de la realidad
- Identidad de género
- Violación (sexo oral)
- Baja autoestima

Los temas que se proponen atender mediante talleres son: Control de impulsos, reconocimiento de imagen corporal, perdón, la autoridad (escuela, familia y amigos), SEXUALIDAD, manejo de la frustración, AUTOESTIMA.

Mediante estas acciones se logró establecer un ambiente armonioso y mejorar las relaciones entre los compañeros, incluso se logró canalizar a dos estudiantes de este grupo a psicoterapia individual, por las características.

Se dio seguimiento por un poco tiempo un semestre después que salimos de esta escuela y con la capacitación que se ofreció a los docentes siguieron canalizando a estudiantes a psicoterapia individual y según datos de los directivos de la escuela se logró tener una clausura muy emotiva entre toda esa generación.

Conclusiones

A manera de conclusión se puede constatar que este modelo de intervención para la atención a los adolescentes ha logrado su cometido, ya que se han logrado los objetivos planteados para su diseño, a pesar de que aún no se ha podido llegar a todas las secundarias del estado, para verificar su efectividad.

La manera en que está planteada la introducción a todas las secundarias de algún estado o país, es la capacitación a un grupo de psicólogos o pedagogos y generar la aplicación de este modelo de intervención de manera integral, se ha podido eficientar el trabajo con los adolescentes al principio se estableció este modelo de intervención “El mundo de la adolescencia” en seis meses y con un equipo de ocho psicólogos para la atención de una escuela, con ese ritmo de trabajo sería prácticamente imposible atender a todas las escuelas en un ciclo escolar, con el *software* interactivo y el modelo completo, se puede atender una secundaria en cuarenta y cinco días hábiles y con dos psicólogos (que puede ser un psicólogo y un pedagogo, es importante que no sean dos pedagogos, por el trabajo delicado de la atención psicopatológica).

Con la aplicación de este modelo se podría disminuir la descomposición social que ha venido afectando a nuestra sociedad, en sus áreas de abuso sexual al romper con el ciclo de víctima a victimario, ya que al tener conciencia del daño sufrido trata de evitar continuar con el ciclo del abuso sexual; el inicio de la vida sexual, al tomar consciencia de la problemática de iniciar antes de tiempo la vida sexual y por consiguiente los embarazos no deseados en la adolescencia; evitar o erradicar las adicciones al tener una conciencia de las consecuencias que se enfrentarían al estar en el proceso de intoxicación, se pudo comprobar que los adolescentes que vivieron esta etapa del modelo de

intervención evitaron el consumo de alguna droga legal o ilegal y en otros casos se retrasó el inicio del consumo.

Estos son algunos de los datos de mayor relevancia para aquellos adolescentes que pudieron vivir el Modelo de Intervención "El mundo de la adolescencia".

El reto para este modelo de intervención es ahora llevarlo a cada escuela primaria (4°, 5° y 6°), secundaria y bachillerato del país; y en su caso realizar la adaptación al país que esté interesado que su juventud sea atendida con este trabajo que ha demostrado su eficiencia y eficacia.

También es importante mencionar que como es un modelo nuevo y único en su tipo, está en constante evolución y por ello se está trabajando en el *software* interactivo "El mundo de la adolescencia, 2.0"; la cual tendrá nuevos accesorios y se está pensando que funcione a manera de video juego, y de igual manera se espera que actúe con la misma eficiencia, confianza y validez que la primera versión.

Bibliografía

Anastasi, A. (1998). *Test psicológicos*. México: Prentice Hall.
Asili, N. (2013). *El conocimiento, la psicoterapia y la transformación individual*. México: Pax
Blatner, A. (2005). *Bases del psicodrama.* México: Pax
Casullo, Ma. Martina; (1996); *Evaluación Psicológica en el campo de la salud*. Buenos Aires: Paidós.
Dana, E. H. (1966). *Teoría y práctica de la psicología, clínica*. Buenos Aires: Paidós.
Esquivel, F., Heredia, C., Lucio, E. (2007). *Psicodiagnósico Clínico.* 3ª edición México: Manual Moderno.
Hogan, T. P. (2004). *Pruebas psicológicas*. México: Manual Moderno.
Islas, S. (2010). *Diseños Experimentales, una herramienta hacia la investigación en salud mental,* México.
Silva, J. (2006). *El humanismo de Erich Fromm*. México: Paidós.
Trull, Timothy J, Phares E. Jerry. (2001); *Psicología Clínica*. México: Thomson.

Heliografía

Consultada de entre el 1° de julio y 11 de agosto de 2010

http://www.aepap.org/familia/anorexia.htm
http://www.cdc.gov/std/spanish/stdfact-syphilis-s.htm
http://www.dmedicina.com/enfermedades/psiquiatricas/bulimia
http://www.esmas.com/salud/home/conocetucuerpo/365003.html
http://www.guiajuvenil.com/
http://www.mailxmail.com/curso-maltrato-mujer-menor-anciano/maltrato-fisico-psicologico-abuso-sexual
http://www.salud.edomex.gob.mx/html/article.php?sid=296
http://www.salud.gob.mx/unidades/pediatria/simbull.pdf
http://www.sexoconseil.com/es/sexualidad/masturbacion.html
http://www.sexologia.com
http://www.sexologia.com/index.asp?pagina=http://www.sexologia.com/erotismo/masturbacion.htm
http://www.tuotromedico.com/temas/bulimia.htm

Integración Académica en Psicología
Volumen 2. Número 6. 2014. ISSN: 2007-5588

LA BÚSQUEDA DE LA EFICACIA Y EFECTIVIDAD EN UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN GRUPAL PARA ESCOLARES MENORES

Roxanne Castellanos Cabrera
Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, Cuba

Resumen

La psicoterapia grupal es una forma de tratamiento en cuya base pueden encontrarse diferentes enfoques teóricos. La Metodología para el Diseño y Evaluación de Programas (Fernández Ballesteros, 1996), se erige como una alternativa que organiza todas las acciones propias de la intervención y garantiza el cumplimiento de sus objetivos, con independencia de las afiliaciones teóricas. Se exponen las características fundamentales de un programa psicoterapéutico para escolares menores con trastornos emocionales y el proceso de evaluación de cada una de las etapas de la intervención: evaluación de necesidades, el diseño, la ejecución y la monitorización, colocando el énfasis en estas dos últimas como mecanismos para buscar la eficacia y efectividad de la psicoterapia.

Palabras Claves: psicoterapia grupal, programa de intervención, ejecución, monitorización.

Abstract
Group psychotherapy is a form of treatment on which different theoretical approaches can be found. Methodology for the Design and Program Evaluation (Fernandez Ballesteros, 1996) stands as an alternative that organizes all actions of the intervention and guarantees the fulfillment of its objectives, regardless of theoretical affiliations. We describe the key features of a psychotherapeutic program for school children with emotional disorders and the evaluation process of each stage of the intervention: needs assessment, design, implementation and monitoring, making emphasis on the latter two as mechanisms to find the efficacy and effectiveness of psychotherapy.

Keywords*: group psychotherapy, intervention program, execution, monitoring.*

Y si bien dudamos mucho, somos hasta reacios,
a los acercamientos conceptuales,
asimilar procedimientos, técnicas, instrumentos,
no es algo que nos resulte tan pecaminoso.
Manuel Calviño

Introducción

Determinar la eficacia y efectividad de las psicoterapias sigue siendo, de alguna manera, el talón de Aquiles de la psicología clínica. ¿Cuáles son algunas de las razones que fundamentan esta dificultad?

De un lado se encuentran los sujetos de la acción terapéutica, con las singularidades propias de cada individuo más allá de la patología que se diagnostique. Muchas veces aparecen combinaciones de sintomatologías, más que cuadros específicos puros. Del otro lado se encuentran los especialistas, que también, más allá de la afiliación a algún modelo psicológico en particular, están dotados de su propio estilo personal que matiza de un modo determinante su modo de concebir y hacer la psicoterapia. La psicoterapia misma, está llamada a la integración de teorías y abordajes diversos en

función de las múltiples variables que se presentan y conjugan en el proceso terapéutico. ¿Cuál es el modelo de psicoterapia más eficaz? es una interrogante aún sin respuesta y quizás de lo que se trate sea de dejar de hacernos esa pregunta. "La diversidad de caminos que conducen a una unidad intencional parece ser una marca estratégica que nos demanda hoy no solo una práctica profesional, como puede ser la psicoterapia, sino incluso y más allá, una actitud humana básica". (Calviño, M. 2013, p.20).

Si todas estas cuestiones las trasladamos a la clínica infantil, el panorama se complejiza aún más. En este caso, como es sabido, los niños no tienen conciencia del problema o claridad acerca del malestar psicológico, no acuden voluntariamente a solicitar la ayuda psicológica y no tienen como motivación por el tratamiento el "deseo de curarse". Los especialistas deben actuar en una relación triangulada (Roca, M.A, 1996), en la que deben develar y atender al problema del niño a la vez que necesitan dar respuesta a una demanda formulada por los padres (con frecuencia distante del verdadero problema), los que de otro modo, retirarían al menor de nuestro servicio. Ellos mismos, los padres, deben ser parte esencial de cualquier psicoterapia destinada a poblaciones infantiles.

Todo esto debe tomarse en cuenta a la hora de diseñar un programa de psicoterapia para niños. En nuestro caso nos encontramos trabajando desde hace casi una década en un proyecto dirigido a la intervención grupal de Trastornos Emocionales (como entidades primarias o secundarias) en las edades comprendidas entre los seis y ocho años, interesándonos en especial la búsqueda de la eficacia y efectividad del programa. (Castellanos, R. 2013a). El objetivo fundamental de este artículo es presentar sintéticamente los aspectos fundamentales de dicho programa y detenernos, en un segundo momento, en el modo en que está previsto que se evalúe su eficacia y efectividad.

Desarrollo

Las vivencias de los menores que padecen trastornos emocionales expresan un malestar psicológico que afecta la salud mental; muchas veces se hace necesario acudir a la psicoterapia. Pueden ser entidades primarias, tal es el caso de la ansiedad de separación, las fobias o las inadaptaciones neuróticas; también pueden venir como trastornos secundarios a otras entidades también frecuentes como son los trastornos de aprendizaje, el TDHA, entre otros. Lo cierto es que en nuestro país se observa una tendencia al incremento de estas patologías, lo cual coincide en líneas generales con los índices de prevalencia que reportan otras naciones, específicamente Estados Unidos y España. Las fuentes consultadas asocian estos resultados con las circunstancias socioeconómicas y sociales contemporáneas así como con los nuevos estilos y estructuras de la familia en la actualidad. Según el Instituto de Salud Mental Infantil de Estados Unidos, los trastornos de mayor incidencia son: el Trastorno por déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) el cual afecta a 8,5 % de los niños entre 8 y 15 años de edad, seguidos por 3,7% de niños que padecen trastornos en el estado de ánimo, y un 2,7% de niños presentan depresión severa. (Disponible en: <http://www.childmind.org/en/speak-up-facts/>).

Entre los seis y ocho años, etapa a la que dirigimos nuestra propuesta de intervención, los trastornos emocionales se presentan con frecuencia. Esto parece guardar alguna relación con la escolarización y el viraje que se produce en el planteamiento de las exigencias por parte de todos los agentes socializadores así como con la crisis del desarrollo de los siete años.

En nuestro enfoque empleamos como referentes teóricos el *humanismo* y el *paradigma histórico cultural.* El coordinador del grupo requiere una comprensión del ser humano (y más específicamente de la subjetividad infantil) de lo cual dependerán en buena medida sus acciones terapéuticas. El Enfoque Histórico Cultural no contiene aportes declarados para la labor psicoterapéutica. Sin embargo el contexto educativo (donde sí ha tenido un notable impacto) y el trabajo terapéutico con niños, parecen tener puntos de contacto. Sus categorías nos han servido de mucha utilidad en el modo de pensar y hacer la psicoterapia infantil. Por otra parte, nos identificamos también con el Humanismo; específicamente tomamos los principios generales dirigidos al entorno psicoterapéutico de la Terapia de Juego no directiva (Axline, V. en Bierman, 1973). *El grupo como espacio terapéutico* es la herramienta fundamental que utilizamos, con el total convencimiento de que su valor y alcance es insuperable.

La concepción de psicoterapia grupal que manejamos, esclarece algunos aspectos técnicos de interés en función de *la singularidad de los grupos infantiles*, partiendo de las nociones básicas para el trabajo con grupos de Calviño, M. (1998). En nuestro criterio, las subjetividades implicadas deben marcar otros derroteros en la intervención, a diferencia del trabajo con los adultos. Por ejemplo, no existe una conciencia de problema que sirva de instituyente al grupo, la palabra no es el recurso psicoterapéutico más efectivo, el coordinador juega un papel fundamental en la terapia y la familia debe ser implicada en el tratamiento, en tanto de ello depende en buena medida la efectividad de nuestras acciones.

La actividad sobre la que se estructura el grupo y que promueve el ambiente terapéutico, se basa en el empleo de *técnicas creativas* (que no es lo mismo que arterapia aunque se deriva conceptualmente de ella) (Castellanos, R. 2013b) y su combinación con el cuento terapéutico (terapia narrativa). El valor que le concedemos a las técnicas creativas radica en que por su naturaleza, logran que las personas puedan entrar en contacto con sus estados emocionales a la vez que facilitan su expresión. Esto es especialmente significativo en los niños de estas edades, ya que aún no han alcanzado por completo la abstracción del pensamiento y las técnicas creativas le ofrecen un lenguaje alternativo a la expresión oral.

También empleamos la concepción de *Grupo de acompañamiento psicológico* para la atención a la familia, la cual supone un cuasi-paralelismo estructural de las sesiones de los padres en relación con la de los niños, para facilitar el acercamiento a las vivencias de sus hijos a partir de una combinación que supone por una parte, lograr representarse las cogniciones y afectos que se generan en sus hijos en el transcurso de estas actividades y al mismo tiempo ponerse en contacto con sus propias experiencias infantiles. No se dan charlas y aunque la transmisión de información está presente, no es la idea fundamental del grupo.

Nuestra *metodología es cualitativa*, lo cual implica que a partir de ella hemos logrado ya y seguimos trabajando en el soporte teórico y metodológico de nuestro esquema; también implica que en nuestra concepción el coordinador del grupo debe mantener siempre esa actitud indagatoria que caracteriza los enfoques cualitativos y que va a permitir la flexibilidad y capacidad de ajuste del programa.

Ahora bien, hablamos de la búsqueda de la eficacia y efectividad de la psicoterapia. En el caso de la psicoterapia grupal no se trata de un modelo de tratamiento en sí mismo sino un modo de abordar la

intervención, lo cual quiere decir que bajo esta denominación pueden encontrarse varias líneas teóricas. Sin embargo con el apoyo de la Metodología para el diseño y Evaluación de Programas (Fernández-Ballesteros, R. 1996) se crean procedimientos que garantizan en buena medida el cumplimiento de nuestros objetivos, con apego a los referentes teóricos de que se trate, en cada caso.

Según esta concepción existen seis juicios valorativos sobre el programa:

1) Pertinencia: definida como la medida en la cual un programa responde unas necesidades concretas de la población.
2) Suficiencia: es la medida en la cual las acciones establecidas pueden ser suficientes y adecuadas para conseguir los propósitos que se persiguen.
3) Progreso: aquella que se realiza durante la implantación del programa pretendiendo determinar cómo este está actuando.
4) Eficiencia: se alude al valor de la relación entre los resultados obtenidos y de los medios puestos a contribución.
5) Eficacia: supone la medida en la cual existen pruebas de que los objetivos establecidos en el programa se han logrado.
6) Efectividad: hace referencia a la medida en la cual un programa ha alcanzado una serie de efectos.

En cada una de las etapas por las que transita el programa psicoterapéutico, se establece su evaluación según nos orientan estos juicios valorativos, a través de una serie de procedimientos e instrumentos. Es así que en el caso de la primera etapa, la evaluación de necesidades, debemos obtener un diagnóstico de cada niño que confirme que ellos son sujetos potenciales de este programa, lo cual lo haría pertinente. Para ello utilizamos el método clínico, otorgándole especial valor dentro de los procedimientos, al empleo del Dibujo Espontáneo y Dibujo temático de Familia, con la metodología avalada para fines diagnósticos en nuestro contexto. (García, A. 2013)

En relación con la evaluación de la ejecución y la etapa de monitorización y seguimiento, se han definido un conjunto de procedimientos, dos de los cuales han sido creados por nosotros a partir de la investigación-acción, haciendo uso del método de la *codificación u ordenamiento conceptual* en aplicaciones múltiples del programa. Se trata, en el primer caso, de los *Indicadores de evolución grupal* y en el segundo, los *Indicadores de análisis del Dibujo Grupal*. (Castellanos, R. 2008)

Los Indicadores de evolución grupal son constructos que describen algunas pautas que caracterizan la evolución del grupo a lo largo de las sesiones del programa. La presencia del indicador y la medida en que se está expresando, indica el nivel de desarrollo grupal que se ha alcanzado y esto sirve a modo de retroalimentación de lo que está ocurriendo durante la ejecución del programa psicoterapéutico.

El dibujo grupal, en tanto se trata de una creación colectiva, en la medida en que el sentimiento de grupo se afianza, alcanza niveles superiores de elaboración. Con el empleo de la metodología cualitativa, hemos determinado el modo en que, de ocurrir una buena evolución grupal, esta técnica lo logra reflejar. Este dibujo se aplica en tres momentos que se comparan entre sí: sesión inicial, intermedia y final. También sirve a los fines de la monitorización y control, las aplicaciones en inicio,

cierre del programa, y a los seis meses de implementado, de los dibujos espontáneos y temáticos (familia) así como los resultados del cuestionario a padres en los tres momentos evaluativos. La información proveniente de estas dos técnicas permite valorar clínicamente las evoluciones individuales de los sujetos de la experiencia psicoterapéutica.

De este modo se logra contar con recursos (técnicas, indicadores) que al ser evaluados, puedan dar la medida del cumplimiento de los objetivos y de los efectos que se han logrado en el programa. Esto equivale a conocer su nivel de eficacia y efectividad, aspectos con frecuencia deficitarios en la psicoterapia grupal infantil.

Conclusiones

Trabajar con niños es una tarea ardua y compleja pero sobre todas las cosas es una labor que convoca a un ejercicio profesional responsable y éticamente comprometido. Por ello es importante lograr superar la tendencia a la improvisación y encontrar modos de regularización y control del proceso terapéutico a partir del conocimiento científico.

El programa que defendemos resulta una alternativa para la atención psicoterapéutica de los trastornos emocionales, tan frecuentes en las consultas clínicas infantiles. Su valor ha sido demostrado en múltiples experiencias de intervención. En su concepción resultan elementos esenciales: el abordaje grupal, el empleo de las técnicas creativas y el cuento terapéutico, la noción de grupo de acompañamiento psicológico, así como un enfoque terapéutico humanista e histórico culturalista.

También ha sido primordial el empleo de la *Metodología para el diseño y evaluación de programas,* la cual facilita la organización del proceso de intervención grupal al tiempo que permite que los psicoterapeutas resolvamos en buena medida la angustia que supone guiarnos solo por nuestra intuición y no poder precisar con certeza, las fortalezas y debilidades de nuestro programa interventivo.

Bibliografía

Axline, V. (1973). La terapia del Juego en el método no directivo. En G. Biermann. *Tratado de Psicoterapia Infantil*. Barcelona, España: ESPAXS.

Calviño, M. (1998). *Trabajar en y con grupos. Experiencias y Reflexiones básicas.* Ciudad de La Habana: Academia.

_____. (2013) "Las psicoterapias entre las culturas y las espiritualidades". En revista *Alternativas cubanas en Psicología,* vol. 1. no. 3: pp 19-31.

Castellanos, R. (2008). “Una experiencia psicoterapéutica de trabajo grupal infantil. Reflexiones Teóricas y Metodológicas”. Tesis de Maestría en Psicología Clínica. Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, Cuba.

_____. (2013a). “Diseño y Evaluación de un programa de psicoterapia grupal para escolares menores con trastornos emocionales”. Proyecto de Investigación para Tesis Doctoral. Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, Cuba.

_____ (2013b). "Las técnicas creativas en la Psicoterapia Infantil". En revista *Alternativas cubanas en Psicología,* vol. 1. no. 3: pp 73-79.

Roca, M. A. (1998). *Elementos básicos de Psicoterapia Infantil*. La Habana: Academia.

Fernández- Ballesteros, R. (1996). Evaluación de Programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud. Madrid: Síntesis, S.A.

Instituto Child Mind. Página de Speak Up For Kids. (2012) [en línea] Disponible en Internet: <http://www.childmind.org/en/speak-up-facts/>

García, A. (2013) Psicología Clínica Infantil. Su evaluación y diagnóstico. La Habana: Félix Varela.

Integración Académica en Psicología
Volumen 2. Número 6. 2014. ISSN: 2007-5588

A APLICAÇÃO DA LEI 11.340/06 (LEI MARIA DA PENHA) DE COMBATE À VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER: PERCEPÇÕES A PARTIR DE GESTORES DE UMA CIDADE DO BRASIL

Bruna Angélica Borges
Luana Sampaio Sousa
Cleber Lizardo de Assis
Grupo de Pesquisa Estudos Psicossociais Regionais

Resumen

La violencia contra las mujeres es un fenómeno histórico-cultural, basado en la construcción social, roles culturales y políticos de las mujeres y los hombres, lo que dio a las mujeres los lugares de menor empoderamiento, la devaluación y la subordinación. En este sentido, el presente estudio tuvo como objetivo analizar la percepción de la aplicación de la Ley 11340/2006 (Ley Maria da Penha) en Cacoal / RO, desde la perspectiva de los gestores de los programas y servicios publicos. Metodológicamente, muestra de la encuesta fueron 05 gestores, una investigación cualitativa y exploratoria, una entrevista semi-estructurada y técnica Análisis de Contenido de Bardin L. Los resultados muestran que la evaluación de la percepción de los gerentes de programas y servicios que operan en la lucha contra la violencia en Cacoal / RO, Brasil, se identificó la necesidad de la creación, implementación y monitoreo de las políticas públicas que hacen cumplir la aplicabilidad de la ley en la ciudad. Se concluye por lo tanto que existe la necesidad de una intervención coordinada entre los juristas, autoridades públicas y otros servicios especializados en la protección de los derechos humanos de las mujeres dentro de las relaciones domésticas y familiares, y se espera que los resultados de esta investigación pueden generar datos para una actuación que efective la aplicabilidad de la Ley 11340/2006.

Palabras clave: Violencia de Género; Ley 11340/2006; Políticas Públicas.

Abstract

Violence against women is a cultural-historical phenomenon, based on building social, political and cultural roles of women and men, which gave women the places of lesser empowerment, devaluation and subordination. Accordingly, the present study aimed to analyze the perception on the implementation of Law 11.340/2006 (Maria da Penha Law) in Cacoal / RO, Brazil.

Survey sample was the 05 managers of the political public. Methodologically, it is a qualitative and exploratory, a semistructured interview with each subject, using as technical, Content Analysis of L. Bardin. The results show that the evaluation of managers' perception of the programs and services that operate in combating violence in Cacoal/RO, we identified the need for the creation, implementation and monitoring of public policies that enforce the applicability of the act in the municipality. It is concluded that there is a need for coordinated intervention between the law enforcement, public authorities and other specialized services in the protection of human rights of women within the household and family relations, and it is hoped that

the results of this research can generate data for a performance that effective the applicability of Law 11.340/2006.

Keywords: *Gender Violence, Law 11.340/2006; Public Policy.*

Introdução

A violência contra a mulher, baseada na diferença de gênero, ocorre na maioria das vezes no domínio privado e conjugal, e é caracterizada por "qualquer ato de violência que resulte ou possa resultar em dano físico, sexual, psicológico ou sofrimento para a mulher, inclusive ameaças de tais atos, coerção ou privação arbitrária da liberdade".[1]

Um estudo da Organização Mundial da Saúde indica que quase a metade das mulheres vítimas de homicídio são assassinadas pelo marido ou namorado, tanto pelo *ex* como também pelo atual. Conforme pesquisa realizada pela Anistia Internacional, em cinquenta países, uma em cada três mulheres já foi vítima de violência doméstica, assim como também foi obrigada a manter relações sexuais ou submetida a outros tipos de violência (Ritt, Cagliari e Costa, 2009). Estudos ainda demonstram que a violência doméstica e o estupro são a sexta causa de morte ou incapacidade física em mulheres de 15 a 44 anos de idade, o que significa que mata mais do que o câncer, os acidentes de trânsito e as guerras (Lamoglia e Minayo, 2009).

Apesar dos avanços na garantia dos seus direitos, as mulheres ainda são vistas como objeto de propriedade do homem, e isto é fruto dos aspectos históricos produzidos por uma cultura patriarcal e machista que causam inúmeros danos em suas vítimas, pois elas são obrigadas a dormir com o agressor num local onde deveria imperar o recesso, harmonia, respeito e afeto. Em decorrência das lutas dos movimentos feministas, a violência contra a mulher deixou de ser um problema "pessoal" para ser considerada um problema social e de saúde pública, já que atinge a sua integridade física e psicológica. Por isso, foram realizadas a Conferência dos Direitos Humanos de Viena (1993), a Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento (1994), a Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência Contra a Mulher (1994) e a Conferência Mundial das Mulheres (1995). Dentre todas elas, a Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência Contra a Mulher foi a de maior importância, pois serviu de diretriz para a criação do II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres, instituído pela Secretaria Especial de Política para as Mulheres da Presidência da República e para elaboração da Lei 11.340/2006.

A Lei 11.340/2006, mais conhecida como Lei Maria da Penha, objetiva criar mecanismos para coibir e prevenir as variadas formas de violência contra a mulher, por meio do trabalho articulado entre as três esferas de atuação (executivo, legislativo e judiciário), de modo que as integre operacionalmente com as áreas de segurança pública, assistência social, saúde, educação, trabalho e habitação. Criando meios de atendimento humanizado às mulheres e agregando valores de direitos humanos à política pública, ela é reconhecida pela ONU como uma das três melhores legislações do mundo no enfrentamento à violência contra as mulheres (Brasil, 2006).

No entanto, apesar da implementação da Lei, há uma carência de pesquisas que investiguem se as políticas públicas expressas em programas e práticas sociais e jurídicas determinadas pela Lei Maria da Penha, estão sendo efetivamente cumprida conforme as orientações previstas no dispositivo legal.

Nesse sentido, a pesquisa tem como *objetivou* analisar a percepção sobre a aplicação da Lei 11.340/2006 (Lei Maria da Penha) no município de Cacoal/RO, sob a ótica dos gestores dos programas e serviços que atuam no enfrentamento da violência de gênero.[2]

Violência e Gênero

A violência contra mulheres é um fenômeno histórico-cultural, baseado na construção social, política e cultural dos papéis femininos e masculinos, que atribuiu às mulheres os lugares de menor empoderamento, de desvalorização e de subalternidade. Assim, as desigualdades de gênero têm na violência contra as mulheres sua expressão máxima, constituindo uma das principais formas de violação dos seus direitos humanos, já que as atingem em seus direitos à vida, à saúde e à integridade física.

Por ser um fenômeno multifacetado, a violência contra a mulher requer uma abordagem intersetorial e multidimensional para reconhecimento e enfrentamento (prevenção, combate, assistência e garantia de direitos) do problema pelos diversos setores envolvidos, tais como: a saúde, a educação, a assistência social, a segurança pública, a cultura e a justiça.

A palavra violência vem tanto do latim *violentia*, que significa abuso de força, assim como de *violare*, cujo sentido é o de transgredir o respeito devido a uma pessoa (Marcondes filho, 2001). De acordo Minayo (1994), a violência é um complexo e dinâmico fenômeno biopsicossocial e seu espaço de criação e desenvolvimento é a vida em sociedade, pois conforme conceitua Campos (2008) a violência é qualquer conduta ou conjunto de comportamentos que possam causar detrimento à outra pessoa, ser vivo ou objeto.

A Organização Mundial da Saúde (2002) conceitua violência como o uso intencional da força física ou do poder real ou ameaça contra si próprio, contra outra pessoa, contra um grupo ou uma comunidade, resultando ou tenha grande possibilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento ou privação.

Embora a violência não seja um fenômeno característico do mundo contemporâneo, foi somente há cerca de três décadas que ela passou a ser considerada uma questão de justiça e direitos humanos, sendo denunciada e investigada a partir da criação de políticas públicas e do trabalho de ONGs e de movimentos de mulheres que trabalham com o enfrentamento da violência de gênero (Andrade e Fonseca, 2008).

Apesar de ser um fenômeno complexo e difícil para ser conceituado, a violência é um revelador da qualidade das relações que se estabelecem entre os indivíduos, em um certo contexto social e em uma determinada situação intersubjetiva (Bezerra Jr., 2005), tendo suas raízes firmadas nas consciências individuais e nas estruturas sociais, econômicas e políticas (Andrade e Fonseca, 2008).

Segundo Gomes e Freire (2005), todos os indivíduos recebem influências de instituições como a família, a escola e/ou a igreja, durante todas as fases do seu desenvolvimento, sofrendo a transmissão de normas e valores culturais que ensinam meninos e meninas a diferenciarem o que é característico do sexo feminino daquilo que é típico do sexo masculino, e determinando assim a construção da identidade de gênero. Ao homem sempre foi garantido o papel ativo na sociedade, como o chefe de família que sustenta e provem a casa, enquanto à mulher coube o papel de reprodutora, submissa e dependente financeiramente. Sobre isso, aponta Hermann (2007):

> Como na natureza, nas sociedades humanas –construídas sob fundamento bio-psíquico– foram estabelecidas regras que, milenarmente, atribuem à mulher as tarefas de cuidado da prole. Tal papel, historicamente muito mais feminino que masculino (ao homem incubia e, de certa forma, ainda incube cuidar do provento), ajudou a afastar a mulher das interações produtivas, sociais e políticas ocorrentes nos espaços públicos em geral. O lugar feminino –o doméstico– tornou-se, em virtude da dependência da mulher em relação ao homem, para seu sustento e de sua prole, espaço de submissão, onde o controle social se dá principalmente pela regulação moral da sexualidade feminina (Hermann, 2007, p.26).

Gênero é entendido por Scott (1995), como elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças das relações sociais, políticas, econômicas e culturais estabelecidas entre os sexos, bem como uma forma primária de significar as relações hierárquicas e de poder. Ainda segundo a autora, o conceito de gênero possui quatro dimensões, sendo elas o aspecto relacional, as representações sociais do que é ser homem e ser mulher, a dimensão normativa que estabelece interpretações dos significados dos símbolos, e a identidade subjetiva.

Para Kronbauer e Meneghel (2005) gênero é um conceito cultural vinculado à forma como a sociedade constrói as diferenças sexuais, atribuindo *status* diferente a homens e mulheres, e essa construção cultural de gênero além de determinar a diferença entre os sexos, também legitima a condição de inferioridade feminina e contribui para a construção e naturalização de uma relação violenta entre homens e mulheres.

Para maior compreensão da violência contra as mulheres e todos os aspectos nela envolvidos, é necessário que ela seja compreendida como violência de gênero e analisada de maneira global, pois é o resultado de uma desigualdade social, econômica e política que reforçam as ideias sexistas (Andrade e Fonseca, 2008).Meneghel (2003) define violência de gênero como qualquer ato que implique ou possa implicar em dano ou sofrimento físico, sexual ou psicológico à mulher, inclusive ameaças de tais atos, coerção ou privação arbitrária de liberdade em público ou na vida privada, bem como castigos, maus tratos, pornografia, agressão sexual e incesto. Ainda para a autora, violência de gênero implica na participação não igualitária de homens e mulheres em função de sua condição sexual, desigualdade esta que é legitimada pelo próprio meio em que vivem, resultando assim em um padrão de relações sexuais hierárquico, também denominado de relações sexuais de gênero.

A Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência Contra a Mulher define violência contra a mulher como “qualquer ato ou conduta baseada no gênero, que cause morte, dano ou sofrimento físico, sexual ou psicológico à mulher, tanto na esfera pública como na esfera privada”. Ainda segundo a Organização dos Estados Americanos-OEA, durante declaração adotada pela 25ª Assembleia de Delegadas da Comissão Interamericana de Mulheres, a violência contra a mulher “transcende todos os setores da sociedade, independentemente de sua classe, raça ou grupo étnico, níveis de salário, cultura, nível educacional, idade ou religião” (OEA, 1994).

A violência de gênero é um proeminente problema que ocorre no Brasil por afetar um expressivo número de mulheres, alertando assim sobre os conflitos sociais e destacando as densas diferenças entre os homens e as mulheres e as condições desfavoráveis em que elas se encontram na sociedade, pois muitos são os mecanismos existentes que dificultam a saída de uma relação violenta, tais como:

baixa da autoestima; crença de que a violência é temporária, que seus maridos possam mudar; dificuldades econômicas; dúvidas se podem viver sozinhas; crença de que o divórcio é como um estigma; o fato de que é difícil para uma mulher com filhos encontrar trabalho; vergonha de ser vista como uma mulher espancada; pena do marido; ou pelo fato de amarem os seus companheiros (Parente, Nascimento e Vieira, 2009).

Segundo Day *et al* (2003), na violência doméstica contra a mulher, o abuso pelo parceiro íntimo faz parte de um padrão repetitivo, de controle e dominação, onde o agressor tende a imobilizar a vítima, torna-a uma presa, despejando sobre ela suas necessidades narcísicas de se libertar de todo seu desconforto interno e usá-la para suas tendências sádicas de prazer.

A combinação de diferentes fatores pessoais, situacionais e socioculturais tentam explicar o que gera a violência contra as mulheres. Entre os fatores pessoais do agressor, destaca-se o fato de ser homem, ter presenciado violência conjugal quando criança, ter sofrido abuso quando criança, ter tido pai ausente e fazer uso de bebidas alcoólicas e/ou drogas. Já quanto aos fatores situacionais, destaca-se o conflito conjugal e o controle masculino da riqueza e da tomada de decisões na família; enquanto os fatores socioculturais são aqueles relacionados à pobreza, desemprego, associação a amigos delinquentes, isolamento com as mulheres da família, normas socioculturais que concedem aos homens o controle sobre o comportamento feminino, aceitação da violência como forma de resolução de conflitos e conceito de masculinidade ligado à dominação, honra ou agressão (Day *et al*, 2003).

Ainda segundo os autores, as mulheres possuem formas limitadas de reação à violência, porque ou elas fogem ou tentam manter a paz, submetendo-se às exigências de seus maridos. Para as mulheres que optam por permanecer no relacionamento, alguns motivos são comuns a elas, tais como: o medo de represália, a perda do suporte financeiro, a preocupação com os filhos, a dependência emocional e financeira, a perda de suporte da família e dos amigos, a esperança de que “ele vai mudar um dia”. Além disso, também pode contribuir para essa decisão a repetição de modelo familiar/parental violento; as vivências infantis de maus-tratos, negligência, rejeição, abandono e abuso sexual; o casamento como forma de fugir da situação familiar de origem, sendo o parceiro e o relacionamento idealizados; os sintomas depressivos; o sentimento de responsabilidade pelo comportamento agressivo do companheiro; e ausência de uma rede de apoio eficaz quanto à moradia, escola, creche, saúde, atendimento policial e justiça.

Em relação às mulheres que conseguem romper seus relacionamentos amorosos, quebrando as suas negações, racionalizações, culpas e submissões, são características comuns elas serem mais jovens, terem os filhos atingidos pela violência e possuírem apoio sóciofamiliar. No entanto, é corriqueiro elas terem algumas recaídas até conseguir deixar definitivamente a relação, o que muitas vezes faz crescer ainda mais o nível de violência, podendo chegar ao homicídio (Day *et al*, 2003).

Por ser o fenômeno da violência de gênero arrolada ao ambiente familiar, abordar esse tema denota o mesmo que invadir uma seara íntima e secreta, enfrentando um universo de dor, sofrimento e medo para tornar público um problema que muitas mulheres preferem esconder (Lima, 2009). Desta forma, pela violência de gênero representar uma questão tão complexa, cujas origens encontram-se na organização social, nas estruturas econômicas e nas relações de poder, se faz necessária e de

fundamental importância a implantação de políticas públicas efetivas e eficazes voltadas para o respeito e a igualdade nas relações de gênero.

Políticas Públicas e o enfrentamento da violência contra a mulher

O Estado tem dever de apoiar a mulher vítima de violência e criar condições especiais de atendimento para essa situação, através do investimento em políticas e propostas para prevenção da violência contra a mulher e para a promoção dos seus direitos. No Brasil, as principais ações nesse sentido foram a criação das Delegacias Especializadas no Atendimento à Mulher (1985), do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (1985), das Casas Abrigo (1986), da Lei 10.778/2000 que instituiu a notificação compulsória dos casos de violência contra as mulheres atendidos nos serviços de saúde, públicos ou privados, do Programa Nacional de Combate à Violência contra a Mulher (2002), da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (2003), da Lei 11.340/2006 (Lei Maria da Penha) e do Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (2007).

As políticas públicas são uma das formas de interação e de diálogo entre o Estado e a sociedade civil e conforme pondera Farah (2004) "podem ser entendidas como um curso de ação do Estado, orientado por determinados objetivos, refletindo ou traduzindo um jogo de interesses". A formulação de políticas públicas se estabelece quando os governos democráticos transformam seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que resultarão em mudanças na vida real (Santos, 2006), ou seja, são por meio delas que os governos traçam ações, metas e planos para alcançar o bem-estar da sociedade e o interesse público.

Silveira (2003) destaca a importância de estabelecer o sentido das mudanças pretendidas ao propor políticas públicas de gênero, principalmente em relação à emancipação e autonomia das mulheres, para que assim as desigualdades de gênero sejam combatidas no contexto do conjunto das desigualdades sociais, históricas e culturais herdadas e de modo que o Estado se responsabilize pela redistribuição da riqueza e do poder entre regiões, classes, raças/etnias, mulheres e homens, etc. No entanto, é recente em nosso país a trajetória de criação de políticas públicas de enfrentamento à violência, pois foi somente na década de 80 que as políticas públicas de gênero foram implantadas, em decorrência das lutas dos movimentos feministas que pressionaram e exigiram ações e intervenções políticas contíguas às vítimas.

Surgiu como resultado desses movimentos, a realização da Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento, em 1994, que reconheceu a violência contra a mulher como uma limitação à saúde sexual e reprodutiva e dos direitos da mulher; e a realização da IV Conferência Mundial das Mulheres, em 1995, onde as organizações femininas reforçaram a defesa da eliminação da violência contra a mulher e as desigualdades entre os sexos, incorporando as perspectivas de gênero em todas as políticas públicas, para que homens e mulheres se beneficiem igualmente dos efeitos positivos dos programas governamentais. Ambas as Conferências são marcos do debate sobre a importância do maior envolvimento dos homens, principalmente no campo dos direitos sexuais e reprodutivos (Okabe e Fonseca, 2008).

Ainda em 1994, ocorreu em Belém do Pará, a Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher, que ratificou e ampliou a Declaração e o Programa de Ação da Conferência Mundial de Direitos Humanos, realizada no ano anterior, evidenciando a existência da violência contra a mulher e sugerindo aos governos das Américas a adoção de medidas para prevenir,

punir e erradicar esse tipo de violência. A “Convenção de Belém do Pará”, como ficou conhecida, é especialmente importante porque tem força de lei interna na atual Constituição Federal e é referência na formulação de diretrizes e ações relativas ao tema (Bandeira e Almeida, 2008).

No que diz respeito à inserção da perspectiva de gênero nas políticas públicas, as mulheres também conseguiram a criação do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher, órgão vinculado ao Ministério da Justiça; das Delegacias Especializadas em Atendimento às Mulheres agredidas; das Casas Abrigo, para mulheres em situação de risco de morte; da Secretaria Especial de Política[3] para as Mulheres, que priorizou no II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres, o capítulo “Enfrentamento de todas as formas de violência contra as mulheres”; e a instituição do Programa Nacional de Combate à Violência contra a Mulher e do Programa de Assistência Integral à Saúde da Mulher (PAISM).

Outro marco foi a criação da Lei nº 10.778/2003, que instituiu a notificação compulsória dos casos de violência contra a mulher atendimentos em serviços públicos e privados de saúde, objetivando calcular a extensão do problema, caracterizar as circunstâncias da violência, o perfil das vítimas e dos agressores, e contribuir para a produção de evidências para o desenvolvimento das políticas e atuações governamentais (Okabe e Fonseca, 2008).

A politização da violência contra mulheres na sociedade brasileira só se tornou possível graças à emergência da “segunda onda” dos movimentos feministas e de mulheres na década de 70, que lutavam pelo fim da ditadura, do patriarcado e contra a dominação de classe em geral (Santos, 2008). Embora a politização da violência contra mulheres não se restringisse à questão da violência doméstica e conjugal, esta passou a ser a forma paradigmática de violência politizada pelos grupos feministas desde o início dos anos 1980. Mantendo o contexto de abertura política e transição para a democracia, os grupos feministas abordavam diferentes formas de violência, incluindo a violência política e sexual contra prisioneiras políticas, a violência doméstica, a violência policial contra prostitutas, a violência racial contra mulheres, entre outras. Tendo como resposta às críticas feministas sobre o atendimento policial às mulheres em situação de violência, o governo teve a ideia de criar uma delegacia da mulher, composta por policiais do sexo feminino e especializada em crimes contra mulheres. Neste contexto de oportunidade política, a ênfase das feministas na criminalização era inevitável e o discurso sobre violência passou a enfatizar esta abordagem (Santos, 2005).

Então, no dia 06 de agosto de 1985, no governo de Franco Montoro, pelo Decreto 23.769/1985, foi inaugurada em São Paulo a primeira Delegacia de Defesa da Mulher do Brasil e da América Latina, um órgão exclusivamente voltado para coibir a violência contra a mulher (Massuno, 2002). Sendo assim, as criações das delegacias da mulher foram feitas através de decretos e leis estaduais, não existindo um modelo único de legislação que regule a criação desses órgãos. De modo geral, esta legislação se refere à apuração e investigação de delitos contra a pessoa do sexo feminino, privilegiando os crimes contra a pessoa, contra a liberdade e contra os delitos sexuais (SPM, 2005). Com isso, a delegacia da mulher foi criada com o propósito de atender a todos os crimes que envolvem mulheres como vítimas, incluindo os delitos contra o patrimônio, típicos da criminalidade urbana violenta, trabalhando com o intuito de prevenir, registrar, investigar e reprimir atos ou condutas baseadas no gênero que se configurem infrações penais e que tenham sido cometidos contra mulheres em situação de violência, por meio de acolhimento com escuta ativa, realizada preferencialmente por delegadas e equipes de agentes policiais, profissionalmente qualificados e com compreensão do fenômeno da violência de gênero (SPM, 2006).

Para Pasinato (2008), as Delegacias Especializadas no Atendimento à Mulher ainda constituem a principal política pública de enfrentamento da violência contra mulheres, pois representa a estimação por parte do Estado em relação à violência contra a mulher, afirmando não ser um problema abordado somente na esfera privada ou nas relações interpessoais, mas diz respeito a uma questão social que promove um enfretamento com ações públicas na área da segurança, como também da saúde devido às consequências que ela provoca. De acordo com o IBGE (2009), dos 5.565 municípios existentes no Brasil, apenas 274 contam com atendimento judicial especializado em violência doméstica e familiar contra a mulher, e somente 397 municípios possuem delegacias de polícia especializada no atendimento à mulher.

O Estado de São Paulo se destaca pelo maior número dos referidos órgãos, com quarenta e um município que prestam estes serviços, seguido de Minas Gerais composto com vinte e seis delegacias. Já no estado de Rondônia, apenas sete municípios possuem delegacias especializadas no atendimento à mulher, estando localizadas nas cidades de Porto Velho, Cacoal, Ji-Paraná, Rolim de Moura, Ariquemes, Vilhena e Guajará- Mirim.

Lei 11.340/2006 (Lei Maria da Penha)

A Lei 11.340/2006 entrou em vigor em 22 de Setembro de 2006, como resultado de grandes lutas dos movimentos feministas e com o objetivo de combater as diversas formas de violência doméstica e familiar contra a mulher, representando assim um marco importante na efetivação da política de enfrentamento e erradicação da violência contra a mulher. A Lei foi denominada Maria da Penha em homenagem a Maria da Penha Fernandes Maia, biofarmacêutica cearense, vítima emblemática da violência doméstica praticada por seu ex-marido, Marco Antônio Heredia Viveiros, professor universitário. Eles foram casados durante seis anos, período no qual Maria da Penha sofreu diversas agressões físicas, ameaças e terror psicológico, até que em 1983 Viveiros tentou matá-la duas vezes: na primeira tentativa, ele atirou em suas costas enquanto ela dormia, deixando-a paraplégica, e foi encontrado na cozinha, gritando por socorro, alegando que tinham sido assaltados; na segunda, a empurrou da cadeira de rodas e tentou eletrocutá-la durante o banho.

A investigação se iniciou em junho do mesmo ano, porém a denúncia só foi apresentada ao Ministério Público Estadual em setembro de 1984 e o primeiro julgamento só aconteceu em 1991, oito anos após os crimes, quando os advogados de Viveros conseguiram anular o julgamento. Cinco anos depois, em 1996, Viveros foi novamente julgado e condenado a dez anos de reclusão, no entanto conseguiu recorrer em liberdade. Após quinze anos o crime, Maria da Penha, com a ajuda de ONGs, conseguiu levar o caso para a Comissão de Direitos Humanos da OEA, denunciando a tolerância do Brasil à violência doméstica, já que após quase duas décadas a justiça brasileira ainda não havia pronunciado a decisão do seu caso.

Essa foi a primeira vez que este tipo de denúncia foi acatado pela OEA, que condenou o Brasil pela negligência sistemática no combate a violência doméstica contra as mulheres brasileiras e recomendou em seu relatório final o julgamento do agressor e a criação de uma legislação específica para tratar este tipo de crime, pois até então, os casos de violência doméstica eram considerados crimes de menor potencial ofensivo no Brasil e as penas podiam ser pagas em cestas básicas ou multas. Através de um extenso processo de discussão e a partir de proposta elaborada por um consórcio de ONGs feministas, reformulada por um grupo de trabalho interministerial coordenado

pela Secretaria de Políticas para as Mulheres, o poder executivo federal apresentou o texto ao Congresso Nacional, que após pequenas alterações aprovou por unanimidade e foi sancionado pelo então Presidente da República Luis Inácio Lula da Silva, em 7 de agosto de 2006.

Prevendo políticas públicas integradas entre os órgãos responsáveis, como a integração operacional do Poder Judiciário, do Ministério Público e Defensoria Pública com as áreas de segurança pública, assistência social, saúde, educação, trabalho e habitação, a Lei Maria da Penha é atualmente reconhecida pela ONU como uma das três melhores legislações do mundo no enfrentamento à violência contra as mulheres (BRASIL, 2006).

A Lei Maria da Penha mudou a realidade processual dos crimes de violência doméstica e familiar contra a mulher ao proibir a aplicação da Lei nº 9.099/95 e determinar que os crimes cometidos contra as mulheres devem ser julgados nos juizados/varas especializadas de violência doméstica e familiar contra as mulheres, com competência civil e criminal, equipados com equipe multidisciplinar composta por psicólogos e assistentes sociais treinados para um atendimento totalizante, especializado e humanizado. A lei também criou mecanismos específicos de responsabilização e educação dos agressores, possibilitando o juiz conceder medidas protetivas de urgência e decretar o comparecimento obrigatório do autor da agressão condenado criminalmente. Ela ainda prevê a possibilidade de prisão preventiva e em flagrante, e a obrigatoriedade da assistência jurídica à vítima, que fica proibida de entregar a intimação ou notificação ao agressor.

Em fevereiro de 2012, o Supremo Tribunal Federal (STF), em uma histórica manifestação pela constitucionalidade da lei, reconheceu a evidente desigualdade que ainda existe entre homens e mulheres, e decidiu que o agressor deve ser processado criminalmente, independente se a mulher agredida autorizar. O quadro abaixo apresenta as principais alterações provocadas pela Lei 11.340/2006, comparando-a com antes da sua criação:

ANTES DA LEI MARIA DA PENHA	**DEPOIS DA LEI MARIA DA PENHA**
Não existia lei específica sobre a violência doméstica	Tipifica e define a violência doméstica e familiar contra a mulher e estabelece as suas formas: física, psicológica, sexual, patrimonial e moral.
Não tratava das relações entre pessoas do mesmo sexo.	Determina que a violência doméstica contra a mulher independe de orientação sexual.
Nos casos de violência, aplica-se a lei 9.099/95, que criou os Juizados Especiais Criminais, onde só se julgam crimes de "*menor potencial ofensivo*" (pena máxima de 2 anos).	Retira desses Juizados a competência para julgar os crimes de violência doméstica e familiar contra a mulher.
Esses juizados só tratavam do crime. Para a mulher resolver o resto do caso, as questões cíveis (separação, pensão, gaurda de filhos) tinha que abrir outro processo na vara de família.	Serão criados Juizados Especializados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher, com competência cível e criminal, abrangendo todas as questões.

Permite a aplicação de penas pecuniárias, como cestas básicas e multas.	Proíbe a aplicação dessas penas.
A autoridade policial fazia um resumo dos fatos e registrava num termo padrão (igual para todos os casos de atendidos).	Tem um capítulo específico prevendo procedimentos da autoridade policial, no que se refere às mulheres vítimas de violência doméstica e familiar.
A mulher podia desistir da denúncia na delegacia.	A mulher só pode renunciar perante o Juiz.
Era a mulher quem, muitas vezes, entregava a intimação para o agressor comparecer às audiências.	Proíbe que a mulher entregue a intimação ao agressor.
Não era prevista decretação, pelo Juiz, de prisão preventiva, nem flagrante, do agressor (Legislação Penal).	Possibilita a prisão em flagrante e a prisão preventiva do agressor, a depender dos riscos que a mulher corre.
A mulher vítima de violência doméstica e familiar nem sempre era informada quanto ao andamento do seu processo e, muitas vezes, ia às audiências sem advogado ou defensor público.	A mulher será notificada dos atos processuais, especialmente quanto ao ingresso e saída da prisão do agressor, e terá que ser acompanhada por advogado, ou defensor, em todos os atos processuais.
A violência doméstica e familiar contra a mulher não era considerada agravante de pena. (art. 61 do Código Penal).	Esse tipo de violência passa a ser prevista, no Código Penal, como agravante de pena.
A pena para esse tipo de violência doméstica e familiar era de 6 meses a 1 ano.	A pena mínima é reduzida para 3 meses e a máxima aumentada para 3 anos, acrescentando-se mais 1/3 no caso de portadoras de deficiência.
Não era previsto o comparecimento do agressor a programas de recuperação e reeducação (Lei de Execuções Penais).	Permite ao Juiz determinar o comparecimento obrigatório do agressor a programas de recuperação e reeducação.
O agressor podia continuar frequentando os mesmos lugares que a vítima frequentava. Tampouco era proibido de manter qualquer forma de contato com a agredida.	O Juiz pode fixar o limite mínimo de distância entre o agressor e a vítima, seus familiares e testemunhas. Pode também proibir qualquer tipo de contato com a agredida, seus familiares e testemunhas.

Tabela 01: Comparação das principais alterações na legislação antes e depois da criação da Lei Maria da Penha
Fonte: Observatório Lei Maria da Penha. Disponível em: http://www.observe.ufba.br/lei_aspectos

Quantos aos programas e serviços jurídicos que as mulheres vitimizadas percorrem na tentativa de encontrar uma resposta do Estado frente à situação de violência, além da Delegacia Especializada de

Atendimento à Mulher, estão os Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher e o Ministério Público. Os Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher são órgãos da Justiça Ordinária com competência cível e criminal que poderão ser criados pela União e pelos Estados para o processo, julgamento e a execução das causas decorrentes da prática de violência doméstica e familiar contra a mulher (BRASIL, 2007). Segundo a Lei 11.340/2006 (Lei Maria da Penha) que prevê a criação dos Juizados, esses poderão contar com uma equipe de atendimento multidisciplinar a ser integrada por profissionais especializados nas áreas psicossocial, jurídica e da saúde. Na ausência desse Juizado, os casos serão tratados na Vara Criminal.

Já a atuação do Ministério Público pode se dar de maneira institucional, administrativa e funcional. De acordo com os Incisos I, II e III do art. 26 da Lei 11.340/2006 (Lei Maria da Penha), cabe à ele: requisitar força policial e serviços públicos de saúde, de educação, de assistência social e de segurança, entre outros; fiscalizar os estabelecimentos públicos e particulares de atendimento à mulher em situação de violência doméstica e familiar, adotando as medidas administrativas ou judiciais cabíveis no tocante a quaisquer irregularidades constatadas; e cadastrar os casos de violência doméstica e familiar contra a mulher.

Para garantir a integridade do atendimento, o serviço de enfrentamento à violência contra a mulher deve ser realizado em rede, articulando as instituições/serviços governamentais, não-governamentais e a comunidade. O conceito de Rede de atendimento visa ampliar e melhorar a qualidade do atendimento, identificar e encaminhar adequadamente as mulheres em situação de violência, e desenvolver estratégias efetivas de prevenção (BRASIL, 2007). Dentre os programas e serviços sociais que as mulheres vitimizadas podem recorrer estão os Centros de Referência da Assistência Social (CRAS), os Centros de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) e as Casas Abrigos.

Os Centros de Referência da Assistência Social (CRAS) fazem parte do PAIF (Programa de Atenção Integral à Família) e desenvolvem serviços básicos continuados e ações de caráter preventivo para famílias em situação de vulnerabilidade social. No que se refere às mulheres vítimas de violência, o psicólogo realiza atividades que estejam acordo com a realidade de cada mulher, atuando com grupos familiares e indivíduos em seu contexto comunitário visando a proteção, a prevenção e a acolhida dos maus convívios familiares, buscando sempre melhorias e qualidade de vida, pois é através da conscientização que essas mulheres serão inseridas em uma sociedade e viverão de maneira digna (ALMEIDA E MALAGRIS, 2011). Já os Centros de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) são responsáveis pela proteção de famílias e indivíduos que tenham seus direitos violados e que vivam em situações de risco pessoal e social. Nesse caso, o trabalho do psicólogo visa reestruturar o grupo familiar e elaborar novas referências morais e afetivas, bem como realizar o acompanhamento individual, apoios, encaminhamentos, e processos voltados para a proteção e reinserção social (SILVA E CORGOZINHO, 2011). Ainda existem as Casas Abrigo, que são locais seguros que oferecem temporariamente moradia protegida e atendimento integral às mulheres em risco de vida iminente em razão da violência doméstica. Elas podem permanecer até conseguir reunir condições necessárias para retomar o curso de suas vidas (Brasil, 2007).

Metodo

De acordo com Gil (2002), a metodologia da pesquisa é construída conforme o agrupamento de dados obtidos pela elaboração de métodos desenvolvidos ao longo de um processo que envolve inúmeras

etapas desde a adequação de problemas até a conclusão de resultados satisfatórios, conhecimentos disponíveis e a utilização cuidadosa de métodos, técnicas e outros procedimentos científicos. Sendo assim, a metodologia é definida como um "estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento".

Tipo de pesquisa

Em relação aos seus objetivos trata-se de uma pesquisa será exploratória, pois visa proporcionar maior familiaridade com o problema, tornando-o mais explícito para a construção de hipóteses, envolvendo para tanto o levantamento bibliográfico e entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado (GIL, 2002). Segundo o autor, no que se refere quanto à abordagem, é uma pesquisa qualitativa, pois os dados coletados serão analisados considerando a relação dinâmica entre o mundo objetivo e a subjetividade dos sujeitos, interpretando seus fenômenos e a eles dando significados. Já no que diz respeito aos procedimentos técnicos do trabalho, a pesquisa se enquadra, segundo o autor, em estudo de campo, pois utilizou de interrogação direta dos sujeitos envolvidos com o objetivo de ampliar o conhecimento acerca do tema tratado.

A mostra

A amostra se constituiu de 05 (cinco) gestores dos programas e serviços de enfrentamento à violência de gênero do município de Cacoal – Rondônia,[4] sendo eles pertencentes aos seguintes órgãos: 01 (um) do Juizado da 1ª Vara Criminal do Tribunal de Justiça do Estado de Rondônia, 01 (um) do Ministério Público Estadual, 01 (um) da Delegacia Especializada de Atendimento à Mulher, 01 (um) Poder Legislativo Municipal e 01 (um) do Conselho Municipal de Direitos da Mulher.

Procedimentos e Instrumentos

Como instrumento para a coleta de dados foi utilizado um questionário de entrevista semi-estruturada, com nove perguntas abertas sobre a aplicabilidade da Lei Maria da Penha (em anexo II). Também foi utilizado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em duas vias, sendo uma do participante da pesquisa e outra dos pesquisadores, que entre outras coisas autoriza a gravação em áudio da entrevista para posterior transcrição em documento *Word.* A aplicação do questionário foi efetuada individualmente e antes de iniciá-la foram elucidados aos sujeitos quais os objetivos da pesquisa, garantindo-lhes o anonimato e sigilo. Após a explicação foi entregue aos participantes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, seguido da aplicação da entrevista semiestruturada, onde os sujeitos puderam responder livremente às perguntas, sem um tempo determinado. As entrevistas tiveram duração de aproximadamente 20 minutos e foram realizadas em seus respectivos órgãos de trabalho.

Análise de dados

As entrevistas semi-estruturadas foram analisadas qualitativamente através da Análise de Conteúdo de L. Bardin (1977), que é um instrumento de análise interpretativa utilizado para compreensão crítica do conteúdo das falas, reduzindo as informações obtidas a algumas características particulares. A Análise de Conteúdo é constituída por três fases distintas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados obtidos (inferência e interpretação). Para análise dos dados foram utilizadas as categorias relacionadas no quadro abaixo, tomando por base a própria Lei:

Categoria	Subcategoria	Descrição
1 - Percepção geral sobre a lei		Benefícios, avanços, dificuldades aplicação.
	Subcategoria 1: Aspecto geral	
	Subcategoria 2: Órgão/Área de atuação	
	Subcategoria 3: Município de Cacoal/RO	
2 - Formas e tipos de violência		Física, psicológica, sexual, patrimonial, moral – art. 6º
3 - Assistência e prevenção		- Integração entre Poder Judiciário, Ministério Público, Defensoria Pública, Delegacia da Mulher - Programas e campanhas (meios de comunicação, campanhas educativas, atendimento policial, capacitação, programas educacionais, currículos escolares).
4 - Assistência Judiciária (art. 9º)		- Ministério Público (art 25º e 26º) - Poder Judiciário (art 27º e 28º) -Assistência/Equipe Multidisciplinar (art 29º a 32º)
5 - Atendimento Policial		- Procedimento e competência policial (art. 10) - Aplicação do Código de Processo Penal (art 13º); - Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher e Ministério Público (art.14º)
6 - Medidas Protetivas de Urgência		- Poder Judiciário (art 18º a 24º)
	Subcategoria 1: Medidas Protetivas que obrigam ao agressor	- Suspensão da posse ou restrição do porte de armas (art. 22, inciso I) - Afastamento do lar (art. 22, inciso II) - Proibição de determinadas condutas (art. 22, inciso III)
	Subcategoria 2: Medidas Protetivas à ofendida	- Arts. 23 e 24 - Centros de atendimentos - Casa Abrigo - Delegacia da Mulher.

Tabela 2: Categorias de Análises [5]

Ainda para análise dos dados foi utilizado o quadro abaixo, apresentado em vazio nesta sessão e preenchido nos resultados e discussão:

Categoria 1 – Percepção Geral sobre a Lei	
Subcategoria 1.1: Aspecto geral	
	Emissões
Sujeito 1- Juizado da Vara Criminal	
Sujeito 2 – Ministério Público	
Sujeito 3 – Delegacia da Mulher	
Sujeito 4 – Poder Legislativo Municipal	
Sujeito 5 – Conselho Municipal dos Direitos da Mulher	

Tabela 3: Relato Verbal - Análise de Conteúdo por Categorias [6]

Resultados e discussão

A presente pesquisa investigou a percepção dos gestores dos programas e serviços de enfrentamento da violência de gênero acerca da aplicabilidade da Lei 11.340/2006 (Lei Maria da penha) no município de Cacoal/RO, conforme as categorias de: *Aspecto Geral, Tipos e Formas de Violência mais frequentes, Prevenção, Assistência Judiciária, Atendimento Policial e Medidas Protetivas de Urgência.*

Categoria Percepção geral sobre a Lei Maria da Penha

Nessa categoria foi proposto pelos pesquisadores a avaliação da Lei 11.340/2006 em três dimensões: quanto ao aspecto geral, à aplicação no órgão/área de atuação do gestor e aplicação no município de Cacoal/RO.

Subcategoria 1: Aspecto Geral

O sujeito 1 – Juizado da Vara Criminal, elogia a Lei e sua intencionalidade, que ele relaciona ao enfrentamento de um histórico de violência contra mulher, reconhecendo que é resultado de um movimento de afirmação e luta das próprias mulheres seja no tocante à temática da violência, seja por um movimento de inserção da mulher nas mais diversas esferas (trabalho, política, direito). Outro aspecto destacado como defesa da Lei pelo sujeito é que esta favorece uma correção do *"descompasso físico"* entre homem e mulher:

> *...é uma lei que tem ótimas intenções ... ela é o resultado de uma série de lutas das mulheres no sentido da afirmação e ela defende a mulher ... a Lei Maria da Penha defende a mulher num aspecto que ela não consegue equilibrar que é na questão da força, do descompasso físico existente entre o homem e a mulher ... a Lei Maria da Penha vem suprir esse papel de evitar e reprimir que o homem possa se afirmar diante da mulher ... a Maria da Penha é importante porque ela previne uma situação de desequilíbrio em que o homem utiliza da força física bastante significadamente maior para a questão da violência" (Juizado da Vara Criminal).*

Já o sujeito 2 – Ministério Público, apresenta uma avaliação dúbia da Lei, elogiando seu aspecto geral ou teórico, mas sem tanta segurança em sua prática ou aplicabilidade já que a sanção, ou seja, a pena

aplicada aos crimes cometidos são pequenas. Para o sujeito, a aplicação da lei somente seria eficaz se os dispositivos legais fossem cumpridos na sua totalidade, principalmente no que diz respeito à atuação de uma equipe multidisciplinar com profissionais especializados nas áreas psicossocial, jurídica e de saúde:

> *A lei no seu aspecto geral, na teoria ela é boa. A questão prática é que não vem sendo aplicada corretamente ... se tem a previsão legal de prisão preventiva, das questões práticas, só que a pena não alterou ... a pena é muito pequena ... o que iria garantir com que a lei tivesse uma aplicabilidade verdadeira é a equipe multidisciplinar que é prevista na lei ... junto a uma penalidade ali criminal teria que ser aplicada essa penalidade de tratamento, aí sim ela teria eficácia. A lei em si ela é boa, o texto da lei é um avanço, ela como uma questão psicologicamente na sociedade, ela adiantou porque a mulher começou de deixar de ter medo de procurar a polícia ... falta muito a melhorar na aplicação por parte do executivo na aplicação da lei (Ministério Público).*

O sujeito 3 – Delegacia da Mulher, destaca a relevância jurídica da lei, principalmente no que tange à sansão penal aplicada aos crimes de violência contra a mulher, o que consequentemente proporciona um pouco mais de segurança à ela:

> *A Lei Maria da Penha ela é muito importante porque ela veio garantir os direitos para essas mulheres que eram vítimas de violência ... antes da Lei Maria da Penha, as mulheres não tinham medidas de segurança, era uma lei que aplicava ao infrator uma cesta básica, e agora não, o infrator é preso em flagrante (Delegacia da Mulher).*

Para o sujeito 4 – Poder Legislativo Municipal, a elaboração desta lei foi um amplo progresso no que diz respeito à proteção das mulheres vítimas de violência doméstica:

> *...eu avalio essa lei como um grande avanço para nós ... é veio para contribuir na questão de diminuir a violência doméstica (Poder Legislativo Municipal).*

O sujeito 5 – Conselho da Mulher, avalia positivamente a criação da Lei Maria da Penha, tanto por ela ter classificado os crimes de violência contra a mulher, como também por ter estimulado e impulsionado-as a tornar público a violência sofrida no âmbito conjugal:

> *A avaliação que nós fazemos em relação a lei 11.340 é a avaliação melhor possível ... houve uma melhoria na qualidade de qualificação em relação aos crimes (Conselho Municipal dos Direitos da Mulher).*

Subcategoria 2: Área/órgão de atuação

O sujeito 1 – Juizado da Vara Criminal, acredita que por circunstâncias alheias à vontade do poder judiciário, o atendimento do seu órgão de atuação é deficiente, pois apesar das medidas protetivas serem expedidas rapidamente, a morosidade da justiça brasileira não permite uma atuação contigua e eficaz, conforme prevê a lei:

> *... nossa aplicação é uma aplicação que depende do atendimento lá na base, no momento do fato ... quando chega aqui a medida protetiva é imediatamente, mas o juiz só vai tomar conhecimento dos fatos as vezes 60, 90 dias, muitos dias após ... quando elas chegam no judiciário, a situação de um jeito ou de outro ela já se resolveu, ou ele continua*

agredindo ou ela restabeleceu a união ... o nosso atendimento é um atendimento muito já numa situação consolidada no tempo ... aquela mulher que não tem trabalho, que sempre foi dependente financeiramente do marido, ela acaba tendo que se subjulgar a essa situação em razão de não ter o atendimento, e a gente acaba, em verdade, homologando, sendo uma instância de homologação do procedimento dessa situação de violência, seja física ou seja psíquica. Eu acho que é um atendimento deficiente, mas não é em razão da nossa vontade, mas que todo atendimento deveria ser prestado num primeiro momento ... para depois somente vir para cá o que realmente precisa (Juizado da Vara Criminal).

Segundo o sujeito 2 – Ministério Público, a atuação do seu órgão se dá mediante ao ingresso no processo, como parte ou pela intervenção nas causas cíveis e criminais decorrentes da violência contra a mulher. Além disso, atua no município no âmbito preventivo, por meio da realização de simpósios para adolescentes, objetivando a prevenção da violência contra a mulher:

... a gente atua muito na área criminal ... a gente atua denunciando e depois fazendo a parte de movimentação do processo. Aqui em Cacoal a gente implementou um projeto de simpósio que a gente tenta fazer uma prevenção ... para adolescentes ... que terão uma vida amorosa ou já tem a vida amorosa evitando que sejam futuros agressores. Então a gente tem uma área preventiva e essa área na parte criminal (Ministério Público).

O sujeito 3 – Delegacia da Mulher, explica que a atuação da polícia nos casos de violência contra a mulher se dá no sentido de proteção e segurança à agredida, pois apesar da mulher não ter um acompanhamento policial 24h, ela é escoltada até uma unidade de saúde, quando necessário, e até a sua casa para retirada de objetos pessoais:

A lei Maria da Penha para as autoridades policiais veio aplicar novas medidas administrativas, que é garantir a proteção a essa mulher quando ela está em situação de risco, encaminhar ela para um hospital quando ela tiver machucada, fazer o transporte dessa mulher para ela buscar seus objetos em casa quando ela sai apressadamente (Delegacia da Mulher).

O sujeito 4 – Poder Legislativo Municipal, avalia que os órgãos de atendimento à mulher vítima de violência doméstica não estão preparados para atender a demanda, como por exemplo, a própria delegacia da mulher:

a aplicação da lei às vezes deixa muito a desejar, porque às vezes os órgãos eles não estão ainda preparados para receber as nossas mulheres que são vitimas de violência ... eu acredito que as próprias delegacias não estão preparadas" (Poder Legislativo Municipal).

O sujeito 5 – Conselho da Mulher, cita uma grande dificuldade de atuação no que concerne ao seu órgão de trabalho, pois por exercerem um trabalho voluntário não podem disponibilizar integralmente o seu tempo para o serviço que deveria ser realizado. Assim, sinaliza que a necessidade de uma quantidade maior de conselheiras para poderem desenvolver seu trabalho eficazmente, bem como a efetiva participação dos outros órgãos que tem como função resguardar a aplicação da lei:

"O conselho é um órgão autônomo sem fins lucrativos, as conselheiras trabalham de forma voluntária ... nós temos uma demanda reprimida de serviços nos quais infelizmente

a gente ainda não da conta de fazer pelo contingente de pessoas que tem disponibilidade total dentro do conselho (Conselho Municipal dos Direitos da Mulher).

Subcategoria 3: Município

Na visão do sujeito 1 - Juizado da Vara Criminal, os únicos atendimentos realizados no município são o atendimento policial e o atendimento judicial, este através da expedição de medidas protetivas e da representação, o que evita apenas o convívio entre agressor e agredida em um primeiro momento, sem o devido amparo social e psicológico:

> *... fora aquele atendimento da polícia ... em verdade não existe atendimento nenhum para a demanda, não existe nenhum atendimento para a mulher ... o único atendimento que a gente tem em relação à isso, é saber se ela quer representar, ou seja, se ela quer punir por aquele ato ou não. O atendimento assim que é bom e que é rápido são as medidas protetivas ... atendimento judicial ele é comprometido pela inexistência total de atendimento de outra coisa que não seja o que a gente chama de jus puniente, que é o direito de punir. Fora isso, a gente não tá atendendo de nenhuma forma a demanda da mulher. Ela precisa de um lar, de um programa social, de um amparo, de um apoio para voltar a casa da família. Tudo isso a gente não tem, só na verdade, não deixa ela ali, naquele primeiro momento em que ela corre risco de vida, com o cara dentro de casa (Juizado da Vara Criminal).*

Segundo o sujeito 2 - Ministério Público, os atendimentos às mulheres vitimizadas no município se restringem à medida protetiva e a prisão preventiva:

... em geral a gente não consegue fazer muito. É o que a gente consegue fazer é isso: a prisão preventiva e essa medida protetiva no criminal (Ministério Público).

O sujeito 3 - Delegacia da Mulher, avalia que a lei que é aplicada "plenamente" no município, no entanto, frisa apenas o aspecto jurídico do dispositivo legal, principalmente no que tange as medidas de segurança:

A lei é aplicada de uma forma geral, quando a mulher comparece na delegacia é aplicado todas as medidas de segurança ... A lei é aplicada de uma forma geral (Delegacia da Mulher).

O sujeito 4 - Poder Legislativo Municipal, avalia de forma positiva os atendimentos prestados às mulheres vítimas de violência doméstica no município, evidenciando a atuação da delegacia da mulher:

... no município eu vejo ela de uma forma bem eficaz ... eu vejo o trabalho da delegacia da mulher de Cacoal de forma bem interessante e eles realmente tem trabalhado para diminuir a violência (Poder Legislativo Municipal).

Segundo avaliação realizada pelo sujeito 5 - Conselho da Mulher, a Lei Maria da Penha no município não está sendo aplicada em sua integralidade, pois os órgãos envolvidos em sua aplicação não estão trabalhando de maneira conjunta. O sujeito ainda destaca a importância da sociedade se empenhar na aplicabilidade da lei, através das denúncias, pois o direito precisa invocado para ser garantido:

> *A aplicação da lei no município precisa caminhar um pouco ainda, precisam é fazer a sua parte de uma forma mais produtiva ... a gente ainda verifica a necessidade da comunidade se colocar na situação, de fazer suas denúncias e fazer com que a lei seja resguardada ... os organismos aqui em Cacoal ainda precisam estar trabalhando de forma unida, fazer um trabalho mais em conjunto e que apareça de uma forma mais produtiva (Conselho Municipal dos Direitos da Mulher).*

A aprovação da Lei 11.340/2006, popularmente conhecida como Lei Maria da Penha, é resultado de um longo processo de mobilização social dos movimentos feministas e de mulheres no Brasil e foi criada para coibir a violência doméstica e familiar, por meio da proteção à mulher, a prevenção de novas agressões e a punição do agressor.

Diante dos discursos acima, percebe-se que é unânime a percepção da importância dada à criação da Lei 11.340/2006 para a erradicação da violência contra a mulher e para a disseminação de uma nova cultura baseada no respeito e na igualdade de gênero, o que vem reafirmar o fato da Lei ser reconhecida pela ONU como uma das três melhores legislações do mundo no enfrentamento à violência doméstica e familiar.

No entanto, também é unanimidade entre os gestores a percepção de deficiência na aplicação da Lei, pois apenas a previsão legal não garante a efetividade da sua aplicabilidade, já que para tal é necessário a criação, implementação e controle das políticas públicas.

Há uma percepção sobre a morosidade da justiça, sendo que, na maioria das vezes, a única decisão judicial que as mulheres em situação de violência conseguem obter são as medidas protetivas, conforme avaliado pelo Juizado da Vara Criminal, acerca da aplicação da Lei Maria da Penha no que concerne ao seu órgão/área de atuação. Vem a corroborar com ele, os discursos das coordenadoras do Núcleo da Mulher da Defensoria Pública de Salvador e do Grupo de Enfrentamento à Violência Doméstica do Ministério Público de São Paulo, citados no relatório final apresentado pela Cepia (2013):

> *... as medidas protetivas são um ganho e "são elas que seguram a Lei Maria da Penha..." dado o contexto de muitas prescrições. Neste sentido, a Vara se transformou em um órgão proferidor de medidas protetivas, não de sentenças* (Coordenadora do NUDEM/Salvador).
>
> *Em relação às medidas protetivas, a nossa experiência é de que elas funcionam. O que acontece? Primeiro que havendo uma intervenção do estado, para o homem que acredita que está agindo corretamente, ele tem uma sensação de que aquilo é mais sério, de que alguém está olhando por aquela mulher e por aquela família. ... Se elas são bem orientadas, as medidas tem tido um efeito prático muito positivo. Em geral eles cumprem e raramente há descumprimento que enseje uma prisão* (Coordenadora do GEVID/São Paulo).

Esse consenso acerca das medidas protetivas também é mencionado por Lavigne e Perlingeiro (2011), onde afirma que o setor mais eficiente da lei reside nas medidas protetivas de urgência, já que elas

esboçam algumas providências que, no mínimo, conseguem *"assegurar níveis suportáveis no encaminhamento de solução para conflitos domésticos e patrimoniais".*

Contudo, como referido pelo Ministério Público de Cacoal, não existem mecanismos para fiscalizar o cumprimento dessas medidas, e esse aspecto negativo também aparece no relatório final do estudo comparativo sobre a aplicação da Lei Maria da Penha em cinco capitais (CEPIA, 2013), pois das cinco capitais estudadas (São Paulo, Porto Alegre, Recife, Rio de Janeiro e Salvador), a única iniciativa para esse acompanhamento foi encontrada em Porto Alegre, onde funciona a Patrulha da Lei Maria da Penha.[7]

Apesar de o Estado tomar para si a responsabilidade de prevenir a violência, proteger as mulheres agredidas, ajudar na reconstrução da vida da mulher e punir os agressores, percebe-se uma insuficiência e pouca efetivação na aplicabilidade da referida Lei.

Ao olhar para o próprio município de Cacoal, nota-se que ainda faltam a criação de Juizados/Varas Especializadas na Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher, bem como de uma equipe de trabalho multidisciplinar, a criação de Centros de Referência no Atendimento à Mulher e a criação das Casas Abrigos. Em contrapartida, é nítida a percepção de que os gestores estão sensibilizados sobre a necessidade da intervenção articulada entre os operadores do direito, os poderes executivos e legislativos, e os demais serviços especializados.

Categoria Formas e Tipos de violência

De acordo com o sujeito 1 - Juizado da Vara Criminal, os tipos de violência que ocorrem com maior frequência são agarrar, empurrar, sufocar, dar socos, murros e pontapés, ou seja, a violência física:

> *Os tipos de violências mais frequentes é a questão de agarrar, tentar sufocar também é muito comum ... agarrar, empurrar e sufocar são os mais frequentes, depois vem os socos, os murros, os pontapés ... Mas assim, no dia a dia, é comum hoje agarrar, deixar as marcas nos braços, empurrar, e depois tapas, socos, pontapés, são os mais frecuentes (Juizado da Vara Criminal).*

O sujeito 2 - Ministério Público, afirma que os crimes mais freqüentes são lesão leve e ameaça:

> *"É lesão corporal leve e ameaça, é nos 90% dos casos" (Ministério Público).*

Corroborando com a última fala, o sujeito 3 - Delegacia da Mulher, cita que os crimes predominantes são a lesão corporal e a ameaça:

> *"A lesão corporal e a ameaça são os crimes mais frequentes" (Delegacia da Mulher).*

Sem especificar quais os tipos, o sujeito 4 - Poder Legislativo Municipal, afirma que as formas de violência predominante são a violência física e a violência psicológica:

> *... a violência mais freqüente é a violência física, também a violência psicológica, que é violência de insulto com a mulher (Poder Legislativo Municipal).*

Segundo os dados fornecidos pela Delegacia Especializada no Atendimento a Mulher, citados pelo sujeito 5 – Conselho da Mulher, os tipos de violência predominante no município são as ameaças e a

briga de família. O sujeito entende que as ameaças estão associadas à violência psicológica pelo fato da mulher ser intimidada, causando assim um sofrimento psíquico:

> *... em primeiro lugar é ameaça e segundo lugar é briga de família ... a gente percebe em Cacoal que tem a violência psicológica emocional mais contundente aqui. A gente pode fazer essa avaliação, porque o índice de ameaça em Cacoal está no ranking de primeiro lugar, a gente tem percebido que mulheres têm registrado seus boletins de ocorrências dizendo para nós que elas estão sendo coagidas, ameaçadas, sendo violentadas psicologicamente, emocionalmente (Conselho Municipal dos Direitos da Mulher).*

A Lei 11.340/2006, em seu art. 7º especifica quais são as formas de violência doméstica e familiar contra a mulher:

> I - a violência física, entendida como qualquer conduta que ofenda sua integridade ou saúde corporal;
>
> II - a violência psicológica, entendida como qualquer conduta que lhe cause dano emocional e diminuição da auto-estima ou que lhe prejudique e perturbe o pleno desenvolvimento ou que vise degradar ou controlar suas ações, comportamentos, crenças e decisões, mediante ameaça, constrangimento, humilhação, manipulação, isolamento, vigilância constante, perseguição contumaz, insulto, chantagem, ridicularização, exploração e limitação do direito de ir e vir ou qualquer outro meio que lhe cause prejuízo à saúde psicológica e à autodeterminação;
>
> III - a violência sexual, entendida como qualquer conduta que a constranja a presenciar, a manter ou a participar de relação sexual não desejada, mediante intimidação, ameaça, coação ou uso da força; que a induza a comercializar ou a utilizar, de qualquer modo, a sua sexualidade, que a impeça de usar qualquer método contraceptivo ou que a force ao matrimônio, à gravidez, ao aborto ou à prostituição, mediante coação, chantagem, suborno ou manipulação; ou que limite ou anule o exercício de seus direitos sexuais e reprodutivos;
>
> IV - a violência patrimonial, entendida como qualquer conduta que configure retenção, subtração, destruição parcial ou total de seus objetos, instrumentos de trabalho, documentos pessoais, bens, valores e direitos ou recursos econômicos, incluindo os destinados a satisfazer suas necessidades;
>
> V - a violência moral, entendida como qualquer conduta que configure calúnia, difamação ou injúria.

Segundo um levantamento da Central de Atendimentos à Mulher, em sete anos de Lei Maria da Penha, o Ligue 180 prestou mais de 470 mil informações sobre a lei. Somente no primeiro semestre deste ano, foram 15.593 atendimentos, totalizando 14% das 111.037 informações referentes a legislações. Por dia, a média foi de 86 informações sobre a Lei Maria da Penha, e por semana, cerca de 2.600 (Brasil, 2013).

Os dados apresentados pela Central de Atendimento à Mulher sobre os relatos de violência legitimam os tipos e formas de violência citados pelos sujeitos entrevistados, pois dentre 37.582 ocorrências em que há detalhamento sobre as agressões, a violência física é a mais frequente, totalizando 20.760

ocorrências (55,2%), seguidos pela violência psicológica que teve 11.073 ocorrências (29,5%); a moral, 3.840 (10,2%); sexual, 646 (1,7%) e a patrimonial, 696 (1,9%), conforme apresentado no gráfico abaixo:

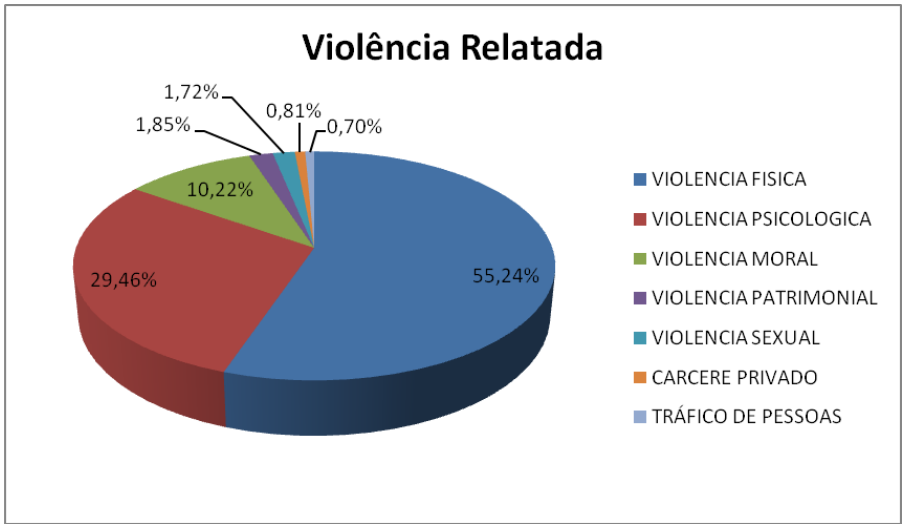


Gráfico 1: Tipos e formas de violência relatados à Central de Atendimento à Mulher

(Fonte: Central de Atendimento à Mulher – SPM, 2013)

A Lei Maria da Penha proibiu a aplicação da Lei 9.099/95 (Lei de Juizados Especiais), tipificou as condutas delitivas e alterou a processualística civil e penal no que se refere à investigação, procedimentos, apuração e solução para os casos de violência doméstica e familiar contra a mulher. Quanto às sanções penais aplicadas ao delito de lesão corporal houve uma modificação no art. 129, § 9º, do Código de Processo Penal, que qualificou a pena quando se tratar de violência doméstica e aumentou consideravelmente a pena para no mínimo 3 meses e máximo 3 anos de privação de liberdade, sendo que antes era de seis meses a um ano. Também houve mudança no § 11 do mesmo artigo, aumentando a pena em um terço se o crime for cometido contra pessoa portadora de deficiência. Além disso, a Lei proibiu a substituição da pena privativa de liberdade por pena restritiva de direito, bem como a aplicação de penas de cestas básicas, prestação pecuniária e o pagamento isolado de multas (BRASIL, 2006).

Categoria Prevenção

O sujeito 1 - Juizado da Vara Criminal, afirma não ter conhecimento sobre ações preventivas no município. Segundo ele, a prevenção oferecida pela Lei Maria da Penha está intrínseca no seu texto legal, o que faz com que o agressor se sinta intimidado a cometer atos violentos contra a mulher. Em relação ao seu órgão de atuação, a prevenção está relacionada com a rapidez que as medidas protetivas são deferidas pelo juiz:

> *... essa rapidez que existe de fato e a reação do deferimento pelo juiz ser rápido, isso criou uma fama da Maria da Penha de que ela é eficiente, em questão de rapidez ela é muito eficiente ... eu acho que toda discussão que começa a ficar acalorada, essa questão da*

> *Maria da Penha ela vem na mente e eu acho que isso protege um pouco a mulher nessa situação de agressão (Juizado da Vara Criminal).*

Já o sujeito 2 - Ministério Público, afirma que as ações preventivas de que tem conhecimento são apenas aquelas realizadas por seu órgão de trabalho, desenvolvidas sob a forma palestras/simpósios com adolescentes, ministrados pela promotora, delegada e psicólogos, que atuam de forma dinâmica e lúdica, utilizando o recurso de teatro e música:[8]

> *Ao que eu vi a vereadora ela tem um projeto de palestras e o Ministério Público também tem simpósio direcionado especificamente para os adolescentes ... a gente faz assim não é só palestras, é teatro, é uns psicólogos fazendo uma dinâmica com os adolescentes (Ministério Público).*

O sujeito 3 - Delegacia da Mulher, destaca que as ações de prevenção realizadas pelo seu órgão de trabalho são as palestras:

> *A delegacia de polícia da mulher atua na forma de prevenção proferindo palestras em escolas, empresas e associações (Delegacia da Mulher).*

As ações preventivas citadas pelo sujeito 4 - Poder Legislativo Municipal, são as palestras realizadas com mulheres em situação de vulnerabilidade social, tanto da zona urbana quanto da zona rural:

> *"... são as palestras (...) palestras que nós temos um objetivo de atingir 300 palestras" (Poder Legislativo Municipal).*

Segundo o sujeito 5 - Conselho da Mulher, em parceria com a Delegacia Especializada de Atendimento a Mulher e o Comitê de combate à violência doméstica (criado pelo poder legislativo municipal), tem realizado diversas palestras de caráter preventivo com mulheres, homens e crianças, sobretudo nas áreas de maior vulnerabilidade social:

> *... oficinas e palestras em todos os lugares de Cacoal, principalmente na zona mais periférica onde o índice é maior de violência, no sentido de prevenção, alertando as mulheres e seus familiares ... é importante a gente estar fazendo esse preventivo com as mulheres, com os homens, também trabalhando com eles (Conselho Municipal dos Direitos da Mulher).*

Diante dos relatos dos gestores e em comparação ao art. 8º do capítulo I do título II da Lei 11.340/2006, que discorre sobre as medidas integradas de prevenção que visam coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, observa-se que a única ação preventiva realizada no município é a que está contida no inciso V do referido artigo:

> V - a promoção e a realização de campanhas educativas de prevenção da violência doméstica e familiar contra a mulher, voltadas ao público escolar e à sociedade em geral, e a difusão desta Lei e dos instrumentos de proteção aos direitos humanos das mulheres.

Em observância à lei e à percepção dos gestores entrevistados, nota-se a ausência de promoção de estudos, pesquisas e estatísticas sobre gênero e violência; da celebração de convênios, protocolos, ajustes, termos ou outros instrumentos para a implementação de programas de erradicação da

violência doméstica e familiar; da capacitação permanente das polícias civil e militar, da guarda municipal, do corpo de bombeiros e dos profissionais do Poder Judiciário, Ministério Público e Defensoria Pública; bem como a ausência de programas educacionais e inclusão nos currículos escolares de conteúdos sobre direitos humanos, equidade de gênero e respeito à dignidade da pessoa humana, conforme preconiza o art.8º da lei em estudo.

Essas medidas de prevenção são de responsabilidades das esferas federais, estaduais e municipais, que concomitantemente devem integrar operacionalmente o Poder Judiciário, o Ministério Público e a Defensoria Pública, contudo, é possível perceber a fragilidade da rede de serviços de prevenção e combate à violência contra a mulher, que é legitimada pela recente pesquisa publicada em setembro desse ano pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2013), que avaliou o impacto da Lei Maria da Penha sobre a mortalidade de mulheres por agressões e indicou que ela não foi eficaz para reduzir o número de mortes.

O estudo mostra que apenas no primeiro ano de vigência da lei houve uma leve redução da taxa de homicídio. Entre 2001 e 2006, o índice de mortes era 5,28 por grupo de 100 mil mulheres. Nos cinco anos seguintes à aprovação da Lei Maria da Penha, no fim de 2006, o índice ficou praticamente estável, em 5,22. Só em 2007 houve declínio para 4,47 por 100 mil mulheres, já entre 2009 e 2011 a média nacional ficou em 5,82/100 mil (IPEA, 2013).

Por fim, sobre as medidas de prevenção voltadas para as mulheres em situação de violência, vale ressaltar duas experiências citadas no relatório final de um estudo comparativo sobre a aplicação da Lei Maria da Penha em cinco capitais, realizado pela CEPIA (2013), e que têm o intuito não apenas informar as mulheres sobre a lei e sobre seus direitos, mas também fortalecê-las para que possam sustentar a decisão da denúncia e buscar proteção frente a novas ameaças ou o descumprimento de medidas protetivas:

> Projeto Acolher desenvolvido pelo GEVID/MP em São Paulo e o Projeto Caminho, fruto de uma parceria entre o Tribunal de Justiça de Pernambuco e a Secretaria de Defesa Social têm como objetivo ampliar o acesso à informação para as mulheres que se encontram em situação de violência e registraram queixa em sede policial. As mulheres são convidadas a participar de reunião onde recebem informações sobre os trâmites policiais e judiciais, aprendem sobre as etapas do processo, a Lei Maria da Penha e sobre seus direitos. Os projetos visam instrumentalizar as mulheres com informações para que saibam como recorrer em caso de reincidência do comportamento violento de seus agressores, ou quando ocorre o descumprimento de medidas protetivas, além de informá-las sobre provas e evidências que ajudam na tomada das decisões judiciais pelo Ministério Público e as Varas de Violência Doméstica e Familiar (CEPIA, 2013).

Categoria Assistência judiciária

O sujeito 1 - Juizado da Vara Criminal, avalia que o trabalho da defensoria pública está sendo realizado de forma eficiente, atuando principalmente no acompanhamento das mulheres vitimizadas nas audiências:

> *... com todas as dificuldades que a defensoria pública tem, ela, a defensoria pública tem feito bastante ... mas com toda ausência de condições eu não tenho conhecimento que*

alguma mulher tenha deixado de ser atendida, logo em seguida, seja para entrar com ação de alimentos, seja no sentido de acompanhamento que nas audiências de Maria da Penha ... e esse é o atendimento basicamente que nós temos, aquele atendimento da delegacia, e depois o atendimento da defensoria publica e só e não tem mais nada (Juizado da Vara Criminal).

Já o sujeito 2 - Ministério Público, considera como assistência judiciária apenas a prisão preventiva e a medida protetiva, não citando o trabalho da defensoria pública:

"A assistência judiciária é essa, é a prisão preventiva e a medida protetiva" (Ministério Público).

O sujeito 3 - Delegacia da Mulher, destaca que quando a mulher vítima de violência não tem condições financeiras de contratar um advogado, é orientada pelo seu órgão a procurar a defensoria púbica:

"... quando a mulher precisa de um apoio jurídico a gente encaminha a mulher a defensoria pública" (Delegacia da Mulher).

O sujeito 4 (Poder Legislativo Municipal) e o sujeito 5 (Conselho da Mulher) afirmam não terem conhecimento acerca da assistência judiciária prestada às mulheres vítimas de violência, no entanto, o sujeito 5 (Conselho da Mulher) destaca que os órgãos envolvidos na gestão da lei estão comprometidos em trazer para o município uma unidade do projeto Abraço, que desenvolve um trabalho de assistência e tratamento para a agredida e o agressor:

"Essa eu não poderia responder porque eu não tenho conhecimento" (Poder Legislativo Municipal).

... esses dados o poder judiciário pode relatar a respeito ... e o que a gente está tentando, até foi pactuado na reunião no último seminário que teve contra a violência, é tentar trazer para Cacoal uma extensão do projeto Abraço. O projeto Abraço trata especificamente dessa assistência, em trabalhar com a agredida e o agressor; o projeto abraço hoje é um projeto do Tribunal de Justiça, ele é executado em Porto Velho, e nós queremos tentar trazer uma extensão para cá, nessa ótica de trabalhar com as agredidas e o agressor, porque não é somente tratar da pessoa que foi violentada; o agressor precisa ser trabalhado precisa ser cuidado também de alguma forma para que não gere novas formas de violência (Conselho Municipal dos Direitos da Mulher).

Segundo a Lei 11.340/2006, a mulher vítima de violência doméstica e familiar deverá estar acompanhada de advogado em todos os atos processuais, cíveis e criminais, exceto nos casos de pedido de medidas protetivas de urgência. Sendo assim, a ela é resguardado o acesso aos serviços da Defensória Pública ou da Assistência Judiciária Gratuita, tanto no âmbito policial quanto no judicial, conforme o descrito nos arts. 27 e 28 da Lei.

A atuação da Defensoria Pública deve estar pautada na política pública de atendimento às mulheres em situação de violência que necessitem de assistência jurídica integral e gratuita, na utilização dos meios jurídicos existentes para a defesa da mulher e na promoção do acesso da mulher à justiça (CEPIA, 2013).

Além do trabalho prestado pela Defensoria Pública, cabe ressaltar a assistência do Ministério Público e do Poder Judiciário. Ao primeiro, cabe a tarefa de fiscalização e participação nas redes para a articulação e integração em eventos relacionados à temática, coletando e sistematizando dados estatísticos para a realização de estudos. Ao segundo, fica incumbido, a exemplo do que acontece no município de Cacoal, que as varas criminais concorram em julgar as causas de violência de gênero, já que não há a estruturação de um Juizado Especializado em Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher, conforme é recomendado nos artigos 1º e 14 *caput* da Lei Maria da Penha.

Para complementar a assistência à mulher em situação de violência, a legislação prevê nos arts. 29, 30, 31 e 32 do Título V a criação de uma equipe de atendimento interdisciplinar quando houver o Juizado de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher. Essa equipe deverá ser composta por profissionais especializados nas áreas da saúde, da psicologia e da assistência social e terá a função de fornecer subsídios por escrito (laudos) para a tomada de decisão dos órgãos competentes, bem como realizar trabalhos de orientação, encaminhamento e prevenção para a ofendida, o agressor e os familiares.

A exemplo dessa atuação multidisciplinar, é desenvolvido no Tribunal de Justiça do Estado de Rondônia, o Projeto Abraço, inicialmente citado pelo sujeito 5 (Conselho da Mulher). Esse projeto alia a sentença convencional com a determinação judicial de participar do grupo de acompanhamento terapêutico, que por meio de estratégias de humanização (rodas de conversas, mediações e atendimento individualizado) objetivam alcançar a reestruturação das relações familiares. [9]

Categoria Atendimento policial

O sujeito 1 - Juizado da Vara Criminal, destaca e elogia o trabalho realizado pela Delegacia de Atendimento Especializado da Mulher, principalmente pela agilidade dos atendimentos. No entanto, ele ressalta a necessidade da implantação da Casa Abrigo para acolher a mulher vítima que não tem um local seguro para abrigar-se e a realização de um atendimento psicossocial com elas:

> *... o atendimento policial e judicial ele tá sendo bem feito ... nós temos uma delegacia da mulher que funciona bem, funciona com rapidez, funciona com presteza ... nós temos uma nós temos uma delegacia que tá funcionando, o judiciário tá funcionando, o ministério tá funcionando. Já é alguma coisa, se a gente colocar as outras ferramentas que a Maria da Penha nos trás, questão do abrigo, a questão do acompanhamento, do atendimento psicológico e social no primeiro momento e depois a questão do acompanhamento (Juizado da Vara Criminal).*

O sujeito 3 - Delegacia da Mulher, explica que o trabalho realizado pela polícia da delegacia de trabalho é garantir a proteção da mulher quando esta retorna a sua casa para retirada de seus pertences pessoais, a escolta até um lugar seguro para ela abrigar-se e o encaminhamento da agredida e das medidas protetivas requeridas aos órgãos jurídicos competentes:

> *... a autoridade policial ... encaminha a mulher aos órgãos jurídicos, e também quando ela precisa garante a proteção a mulher transportando seus objetos, transportando ela para um lugar seguro, e encaminha também as medidas de proteção para o juiz analisar (Delegacia da Mulher).*

O sujeito 5- Conselho da Mulher, avalia positivamente o trabalho realizado pela Delegacia Especializada no Atendimento à Mulher, que exerce tanto o poder de polícia quanto o trabalho de prevenção por meio de palestras:

> *... nós temos uma delegacia especializada em Cacoal ... onde tem um local estruturado para o atendimento da mulher ... eles tem trabalhado não só na execução das ações de policiamento, mas principalmente na prevenção; a delegacia tem se preocupado e levado palestras e orientações para a população de Cacoal, a zona urbana e rural (Conselho Municipal dos Direitos da Mulher).*

Embora o sujeito 2 (Ministério Público) e o sujeito 4 (Poder Legislativo Municipal), saibam do funcionamento da delegacia da mulher, ambos não possuem conhecimento específico acerca do trabalho realizado pelo órgão:

> *...desse conhecimento eu não tenho. Eu sei que eles tem uma delegacia da mulher já estruturada ... agora saber o que elas estão fazendo eu não sei (Ministério Público).*
>
> *A polícia sempre tem acompanhado ... quando a mulher vai a delegacia e faz a sua denúncia (Poder Legislativo Municipal).*

Os arts.10, 11 e 12 do Capítulo III da Lei 11.340/2006 regulamentam o atendimento pela autoridade policial e descreve as providências que deverão ser adotadas por eles.

É de responsabilidade da autoridade policial ouvir a ofendida, lavrar o boletim de ocorrência, tomar a representação a termo, colher todas as provas que servirem para o esclarecimento do fato e de suas circunstâncias, determinar que se proceda ao exame de corpo e delito, ouvir o agressor e as testemunhas. Cabe ainda à sua atuação: o despacho das medidas protetivas de urgência para análise do juiz, a juntada dos antecedentes criminais do agressor aos autos, bem como a verificação de possíveis mandados de prisão ou registros de outras ocorrências policiais contra ele, bem como o envio do inquérito policial ao juiz e ao Ministério Público.

De acordo com Bastos (2011), o atendimento pelas autoridades policiais às mulheres que buscam o serviço carecem ser desempenhado de maneira mais cuidadosa e participativa, pois eles representam um referencial de segurança e proteção à vítima, já que muitas das mulheres que sofrem agressões não denunciam seus agressores por medo de uma possível vingança ou quando denunciam, ao voltar à sua residência, são vítimas de novas agressões.

O autor ainda destaca que é devido a essas situações que a lei ainda prevê a atuação da polícia no acompanhamento da vítima até sua moradia para a remoção de seus pertences, no transporte até um local seguro e, quando necessário, encaminhamento da ofendida à unidade de saúde e proteção policial. Já o serviço de abrigo deve ser acionado somente em situações de grande risco, lembrando que é de precedência da lei o afastamento provisório do lar e não a alteração da rotina da vítima.

Categoria Medidas protetivas de urgência

Nessa categoria é avaliado a percepção dos gestores acerca da aplicação das medidas protetivas de urgências que obrigam ao agressor e que defendem a ofendida.

Subcategoria: Medidas protetivas de urgência que obrigam ao agressor

Para o sujeito 1 – Juizado da Vara Criminal, essas medidas protetivas de urgência que obrigam ao agressor são eficientemente cumpridas pelo poder judiciário, que as deferem com muita rapidez:

> *... isso tem funcionado muito bem ... a mulher vai na delegacia, a mulher é ouvida, se ela precisa ela faz a representação ali em questão de minutos, em questão de horas no mesmo dia ela já sai né, as medidas protetivas são deferidas, são cumpridas pelos oficiais de justiça de plantão (Juizado da Vara Criminal).*

Segundo o sujeito 2 – Ministério Público, as medidas protetivas que obrigam ao agressor são aquelas de afastamento a ofendida, que possuem um caráter inibidor, intimidando o agressor a entrar em contato com a agredida, porém somente isso não é suficiente para o seu cumprimento:

> *As medidas protetivas ... têm mais um cunho psicológico, elas influenciam nesse sentido porque, porque assim nada impede que ele vá lá e faça alguma violência, o que impede é o psicológico ... com medo de ser preso ... alguns violam, mas assim a grande parte cumprem (Ministério Público).*

Conforme o sujeito 3 – Delegacia da Mulher, as medidas protetivas que podem ser requeridas pela mulher contra o agressor é o afastamento do lar e do contato com a vítima:

> *Quando uma vítima de violência comparece a delegacia, ela pode requerer as seguintes medidas protetivas: o afastamento do agressor do lar, que ele não se aproxime dela e de manter qualquer contato com essa vítima (Delegacia da Mulher).*

O sujeito 4 (Poder Legislativo Municipal) e o sujeito 5 (Conselho da Mulher) afirmam não possuir conhecimento das ações acerca das medidas protetivas que obrigam ao agressor:

> *"Essa eu não tenho conhecimento" (Poder Legislativo Municipal).*
>
> *"Essa é uma ação do Poder Judiciário e nós não temos conhecimento amplo a respeito acerca dessas ações..." (Conselho Municipal dos Direitos da Mulher).*

Entre as contribuições oriundas da Lei Maria da Penha acerca da assistência e proteção às vítimas estão as "medidas protetivas de urgência", que são instrumentos que visam garantir a integridade física e psicológica da mulher em situação de violência.

No que se refere às medidas protetivas de urgência que obrigam ao agressor, o dispositivo legal prevê que o juiz poderá aplicar, de imediato, em conjunto ou separadamente, e independente da realização de audiência preliminar, aquelas previstas nos incisos do art. 22:

> I - suspensão da posse ou restrição do porte de armas, com comunicação ao órgão competente, nos termos da Lei nº 10.826, de 22 de dezembro de 2003;
>
> II - afastamento do lar, domicílio ou local de convivência com a ofendida;
>
> III - proibição de determinadas condutas, entre as quais:
>
> a) aproximação da ofendida, de seus familiares e das testemunhas, fixando o limite mínimo de distância entre estes e o agressor;

b) contato com a ofendida, seus familiares e testemunhas por qualquer meio de comunicação;

c) freqüentação de determinados lugares a fim de preservar a integridade física e psicológica da ofendida;

IV - restrição ou suspensão de visitas aos dependentes menores, ouvida a equipe de atendimento multidisciplinar ou serviço similar;

V - prestação de alimentos provisionais ou provisórios.

Essas medidas protetivas são requeridas, com o consentimento da vítima, pela autoridade policial no prazo de 48 horas e encaminhadas para que o juiz as conceda ou não, também dentro do prazo de 48 horas. Segundo o art. 19 da Lei, as medidas protetivas de urgência também podem ser requeridas por membros do Ministério Público em favor da ofendida.

Lima (2011) *apud* Cepia (2013), analisa essas medidas protetivas e adverte que elas:

> *...não são instrumentos para assegurar processos. O fim das medidas protetivas é assegurar direitos fundamentais, evitando a continuidade da violência e das situações que a favorecem. E só.* ***Elas não são, necessariamente, preparatórias de qualquer ação judicial. Elas não visam processos, mas pessoas".***[10]

Sendo assim, é possível analisar que, apesar das medidas protetivas representarem um avanço no enfrentamento da violência de gênero, elas não podem ser alocadas como o principal recurso da Lei, pois para o cumprimento total do dispositivo legal é necessário o investimento técnico e financeiro em serviços e estruturas, bem como a atuação contundente dos protagonistas envolvidos.

No sentido do acima exposto, além de punir com o rigor da lei, também é necessário que se implantem programas e serviços voltados para o tratamento do agressor, para que não volte reincidir na prática da violência e rompa com o "Ciclo de Violência".[11] Contudo, conforme aponta Pasinato (2008) *"não é a ideia de tratamento psicológico, mas sim a construção de um espaço formado por profissionais que possam levá-lo a refletir sobre seus atos e trabalhá-lo para a mudança do comportamento e da concepção das relações de gênero"*.

Embora ainda sejam tímidas as ações nesse sentido, Bianchini (2013) destaca a experiência de um dos primeiros grupos de reflexão do país, destinado a homens agressores e que se iniciou nos espaços do Centro Especial de Orientação à Mulher Zuzu Angel (CEOM), uma ONG parceira da Prefeitura Municipal de São Gonçalo/RJ e do Poder Judiciário, que por suas vez propõe a participação em grupos como alternativa para suspensão do processo ou mesmo do cumprimento da pena. Segundo os números do Juizado de Violência Doméstica contra a Mulher de São Gonçalo (RJ), referentes ao ano de 2009, menos de 2% dos homens que praticam violência contra a mulher e participam de grupos de reflexão voltam a agredir suas companheiras. Ainda nessa perspectiva de centros de intervenção para o agressor, a experiência de em Nova Iguaçu/RJ mostra que os reincidentes eram menos de 4% até 2009. Já um estudo realizado na Vara Especial de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher de São Luiz/MA, onde não havia grupos para homens até o ano de 2009, mostrou que 75% dos agressores eram reincidentes, um número superior à taxa de reincidência no Estado de São Paulo, que era de 58%, e no País, que era de 70% no mesmo ano.

Os dados acima nos mostram que as intervenções que objetivam produzir um efeito ressocializador no condenado estão alcançando o objetivo de quebrar esse ciclo vicioso, porém, como aponta Saffioti (2004) *"as pessoas envolvidas na relação violenta devem ter o desejo de mudar. É por esta razão que não se acredita numa mudança radical de uma relação violenta, quando se trabalha exclusivamente com a vítima".*

Dessa forma, embora preconizado no art.45 da Lei Maria da Penha, quando este modifica a Lei de Execuções Penais e insere um parágrafo único ao art. 152, indicando que *"nos casos de violência doméstica contra a mulher, o juiz poderá determinar o comparecimento obrigatório do agressor a programas de recuperação e reeducação",* não é recomendado que tratamento seja imposto por um juiz apenas para evitar a prisão, pois corre o risco dos atendimentos psicossociais se tornarem uma ferramenta de criminalização da situação de violência, ou castigo, ou ainda uma "pena alternativa" para os homens (Medrado, 2008).

Subcategoria: Medidas protetivas de urgência à ofendida

De acordo com o sujeito 1 – Juizado da Vara Criminal, as medidas mais requeridas pelas mulheres são a de proibição da aproximação, a de contato com os membros da família e a prole e o afastamento do lar conjugal:

> *... nove desses dez casos elas pedem duas medidas, que é a questão da proibição da aproximação e a proibição do contato com outro e qualquer membro da família. O caso restante se alterna entre a proibição de contato com a prole ... agora uma medida que acontece que eu defiro é a questão do afastamento do lar conjugal do agressor, essa é uma medida que eu defiro assim muitas vezes sempre quando é preiteado eu defiro, porque ninguém pode ser obrigado a conviver com uma pessoa dentro da mesma casa que não queira (Juizado da Vara Criminal).*

Conforme afirma o sujeito 2 – Ministério Público, a única medida protetiva à ofendida que se tem conhecimento é a prisão preventiva:

> *... o que mais a gente aplica aqui quando acontece alguma coisa mais grave é prisão preventiva do agressor (Ministério Público).*

Segundo o sujeito 3 – Delegacia da Mulher, a medida protetiva necessária para a mulher ofendida é a Casa Abrigo, no entanto, como esta ainda não foi implantada no município, sugere-se que a mulher se recolha em algum local seguro, distante do agressor, como por exemplo, a casa de algum membro da família:

> *Em Cacoal não existe a Casa Abrigo, então ... encaminha ela pra casa de um parente até ela se sentir segura e poder arrumar um outro local para ficar (Delegacia da Mulher).*

Para o sujeito 4 – Poder Legislativo Municipal, a medida protetiva para a ofendida seria uma Casa Abrigo, que embora tenha recurso federal em conta, ainda não foi implantada pelo fato do município não ter disponibilizado a sua cota financeira:

> *A nossa proteção seria né, a Casa Abrigo, onde iria abrigar nossas mulheres, mas na realidade ... ainda não foi efetivado essa casa abrigo (Poder Legislativo Municipal).*

O sujeito 5 – Conselho da Mulher, também cita a implantação da Casa Abrigo como uma medida protetiva à ofendida, destacando ainda que o regime interno da mesma já foi providenciado pelo Conselho da Mulher, que também delimitou quais serão os profissionais necessários para o funcionamento da unidade:

> *Então, nós estamos prestes a inaugurar a Casa Abrigo para mulheres com eminência a morte ... O Conselho da Mulher já providenciou regimento interno da casa resguardando os profissionais especializados que precisam trabalhar nessa casa para que as mulheres ofendidas, mulheres com eminência de morte possam ser resguardada nessa casa, porque hoje infelizmente a mulher que é violentada, que sofre alguma agressão ela chega a delegacia, e ela não tem para onde ir ... Então, muitas vezes quando ela retorna para casa ela é agredida novamente, em função disso nós já tivemos mortes (Conselho Municipal dos Direitos da Mulher).*

Quanto às medidas protetivas de urgência à ofendida, segundo o art. 23 da Lei Maria da Penha, o juiz poderá:

> I - encaminhar a ofendida e seus dependentes a programa oficial ou comunitário de proteção ou de atendimento;
>
> II - determinar a recondução da ofendida e a de seus dependentes ao respectivo domicílio, após afastamento do agressor;
>
> III - determinar o afastamento da ofendida do lar, sem prejuízo dos direitos relativos a bens, guarda dos filhos e alimentos;
>
> IV - determinar a separação de corpos.

Segundo Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher (1995), no seu Art. 6º, é dever do Estado:

> aplicar os serviços especializados apropriados para o atendimento necessário à mulher objeto de violência, por meio de entidades dos setores público e privado, inclusive abrigos, serviços de orientação para toda a família, quando for o caso, e cuidado e custódia dos menores afetados (Convenção Interamericana para prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher, 1995).

Sendo assim, apresenta-se nas percepções dos sujeitos a fundamental importância da implantação da Casa Abrigo, que conforme explica Rocha (2010) são locais seguros que oferecem acolhida e proteção às mulheres em situação violência doméstica sob risco de morte iminente. É um serviço de caráter sigiloso e temporário que pode ser requerido pela ofendida ou pela equipe da Delegacia Especializada de Atendimento à Mulher, pelo Centro de Referência da Mulher ou por outros organismos de políticas públicas, conforme prevê o artigo 3º da Lei 11.340/2006.

Conclusão

Com o presente estudo, foi possível analisar a percepção da aplicação da Lei 11.340/2006 (Lei Maria da Penha) no município de Cacoal/RO, sob a ótica dos gestores dos programas e serviços que atuam no enfrentamento da violência de gênero no município de Cacoal, Rondônia, Brasil.

A análise dos dados, baseada na Análise de Conteúdo de Bardin, foi dividida em categorias fundamentadas na própria lei: 1 – Aspecto Geral, 2 – Tipos e Formas de Violência, 3 – Prevenção, 4 – Assistência Judiciária, 5 – Atendimento Policial, 6 – Medidas Protetivas de Urgência.

Na primeira categoria analisada, *Aspecto Geral,* observou-se uma percepção de avaliação ambígua da Lei, pois ao mesmo tempo em que ressaltam a importância da criação da Lei 11.340/2006 para a erradicação da violência contra a mulher e para a disseminação de uma nova cultura baseada no respeito e na igualdade de gênero, os gestores também percebem uma deficiência e insuficiência na aplicabilidade da Lei em sua totalidade devida à ausência de todos os programas e serviços preconizados na Lei. Também há um consenso entre as percepções dos gestores, de que a morosidade da justiça faz com que as medidas protetivas sejam a intervenção mais eficiente no resguardo do direito da mulher.

Ainda nessa categoria, os gestores tem a percepção da necessidade da intervenção articulada entre os operadores do direito, os poderes públicos e os demais serviços especializados, embora no município ainda não tenha implantado o Juizado da Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher, o Centro de Referência no Atendimento à Mulher e nem a Casa Abrigo.

Já na segunda categoria, *Tipos e Formas de Violência*, todos os gestores relataram que as mais frequentes no município de Cacoal são a violência física, caracterizada pela lesão corporal, e a violência psicológica, entendia sob a forma de ameaças à vítima.

No que diz respeito à terceira categoria, *Prevenção*, a atuação dos gestores dos órgãos envolvidos na pesquisa, se restringem na promoção e realização de campanhas educativas de prevenção da violência contra a mulher, direcionadas tanto para o púbico escolar quanto para a população, principalmente àquelas em situação de vulnerabilidade social.

Quanto à quarta categoria, *Assistência Judiciária,* os gestores de uma maneira geral, destacam o trabalho desenvolvido pelo Poder Judicial, Ministério Público e Delegacia Especializada de Atendimento à Mulher, no entanto, ressaltam a necessidade da implantação de uma equipe multidisciplinar para intervir junto à agredida e ao agressor, como forma subsidiária de assistência à mulher.

A quinta categoria, *Atendimento Policial,* foi avaliada positivamente pela percepção dos gestores, que ressaltaram as competências e atribuições exercidas com eficácia pela Delegacia Especializada de Atendimento à Mulher, que representa um referencial de segurança e proteção à vítima.

Por fim, na última categoria, Medidas Protetivas de Urgência, os gestores foram congruentes entre si ao analisar as medidas protetivas que obrigam ao agressor, como uma forma eficiente e rápida de proteção da integridade física e psicológica da mulher em situação de violência. Já em relação às medidas protetivas à ofendida, foi citado a necessidade da implantação da Casa Abrigo, visando resguardar a mulher em situação de eminência de morte.

Em face da avaliação da percepção dos gestores dos programas e serviços que atuam no enfrentamento à violência no município de Cacoal/RO, Brasil, foi identificada a necessidade da

criação, implementação e controle das políticas públicas que efetivem a aplicabilidade da lei no município, como por exemplo, a implantação de um Juizado da Violência Doméstica e Familiar contra à Mulher, de um Centro de Referência no Atendimento à Mulher e de uma Casa Abrigo, além da articulação de trabalho com uma equipe multidisciplinar de especialistas.

Diante do caráter inédito da pesquisa no município e região, espera-se contribuir tanto no âmbito municipal quanto no âmbito estadual, de modo que que os resultados aqui discutidos possam gerar subsídios para uma atuação que efetive a aplicabilidade da Lei 11.340/2006 em municípios brasileiros, sem a pretensão de generalização dessas conclusões para outros contextos. Conclui ainda que, o tema da violência contra a mulher, especialmente no Brasil, é dever de enfrentamento pelo Estado e da Sociedade Civil organizada, incluindo as universidades e faculdades públicas e privadas que podem tratar do problema de forma articulada nas dimensões do Ensino, Pesquisa e Extensão.

Referências

Almeida, R. A. & Malagris, L. E. N. (2011). A prática da psicologia da saúde. *Rev. SBPH* [*online*], vol. 14, n. 2, pp. 183-202.

Andrade, C. J. M. & Fonseca, R. M. G. S. (2008). Considerações sobre violência doméstica, gênero e o trabalho das equipes de saúde da família. *Rev. esc. enferm. USP* [*online*], vol. 42, n.3, pp. 591-595.

Bastos, T. B. (2011). Violência doméstica e familiar contra a mulher: análise da Lei Maria da Penha. Verbo Jurídico*: Porto Alegre, RS*

Bandeira, L. & Almeida, T. M. C. (2008). Desafios das políticas e ações em saúde diante da violência contra as mulheres. *Ser Social:* Brasília, DF.

Bezerra, Jr. (2005). A violência como degradação do poder e da agressividade. In: *Pensando a violência com Freud. Porto Alegre:* Sociedade Brasileira de Psicanálise de Porto Alegre, RS.

Bianchini, A. (2013). Homens agressores: grupos de reflexão, prevenção terciária e violência doméstica. *Atualidades do Direito*. Disponível em: http://atualidadesdodireito.com.br/alicebianchini/2013/02/07/homens-agressores-grupos-de-reflexao-prevencao-terciaria-e-violencia-domestica/

Blay, E. A. (2003). Violência contra a mulher e políticas públicas. *Estudos avançados*. nº 17 (49): p. 87-98

Brasil, (2005). Presidência da República. Relatório de Implementação: Plano Nacional de Políticas para as Mulheres. *Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres da Presidência da República,* Brasília, DF.

Brasil (2006). Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para mulheres. Memória 2003-2006: Secretaria Especial de Políticas para Mulheres/Presidência da república. Brasília: Secretaria Especial de Política para Mulheres, Brasília., DF.

Brasil (2006). Lei nº 11.340/2006, de 07 de agosto de 2006. *Presidência da República. Casa Civil.* Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm

Brasil (2007). Ministério da Justiça. *Perfil Organizacional das Delegacias Especializadas de Atendimento á Mulher: Relatório Descritivo*. Brasília, DF.

Brasil, (2007). Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para Mulheres. *Política Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres*. Brasília, DF.

Brasil (2013). Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. *Balanço de dados referentes ao atendimento do Ligue 180*. Brasília, DF.

CEPIA - Cidadania, Estudos, Pesquisa, Informação e Ação. (2013). Violência Contra a Mulher e Acesso à Justiça: Estudo comparativo sobre a aplicação da Lei Maria da Penha em cinco capitais. F*undação Ford*. Disponível em: http://www.compromissoeatitude.org.br/wp-content/uploads/2013/11/CEPIA_PesqVCMulhereAcessoaJustica_out2013.pdf

Day, V. P. *et al* (2003). Violência doméstica e suas diferentes manifestações. *Revista de Psiquiatria do RS,* 25 (1): 9-21

Gomes, N. P. & Freire, N. M. (2005). Vivência de violência familiar: homens que violentam suas companheiras. *Rev. bras. enferm.* [*online*], v. 58 (2): p. 176-179

Farah, M. F. S. (2004). Gênero e Políticas Públicas. Revista Estudos Feministas*, 12 (1): 47-71,* Florianópolis, SC

Hermann, L. M. (2007). Maria da penha lei com nome de mulher – violência domestica e familiar – considerações à lei n.º11.340/2006 comentada artigo por artigo. *Servanda:* Campinas, SP

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2009). Perfil dos Municípios Brasileiros.

Kronbauer, J. F. D. &. Meneghel, S. N. (2005). Perfil da violência de gênero perpetrada por companheiro. *Rev. Saúde Pública* [*online*], vol.39, n.5, pp. 695-701.

Lamoglia, C. V. A. & Minayo, M. C. S. (2009). Violência conjugal, um problema social e de saúde pública: estudo em uma delegacia do interior do Estado do Rio de Janeiro. *Ciênc. saúde coletiva* [*online*]. vol.14, n.2, pp. 595-604.

Marcondes Filho, C. (2001). Violência Fundadora e Violência reativa na cultura brasileira. *São Paulo em Perspectiva*, *15* (2), 20-27. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392001000200004&lng=en&tlng=pt. 10.1590 / S0102-88392001000200004.

Massuno, E. (2002). Violência contra a mulher: delegacia de defesa da mulher, atribuições e problemas (1985-1998). In Marco Antonio Marques da Silva (org.), Tratado temático de Processo Penal. São Paulo: Juarez de Oliveira, 141-168.

Medrado, B. & Méllo, R. P. (2000). Posicionamentos críticos e éticos sobre a violência contra as mulheres. *Psicologia & Sociedade*; 20: p. 76-87

Meneghel, S. N., Barbiani, R., Steffen, H., Wunder, A. P., Roza, M. D., Rotermund, J., Britto, S. & Korndorfer, C. (2003). Impacto de grupos de mulheres em situação de vulnerabilidade de gênero. *Cad. Saúde Pública* [*online*]. vol.19, n.4, pp. 955-963.

Minayo, M. C. (1994). Violência social sob a perspectiva da saúde pública. *Cadernos de Saúde Pública.* 311X. Cad. Saúde Pública vol.10 suppl.1: p. 7-18, Rio de Janeiro, RJ

Okabe, I. & Fonseca, R. M. G. S. (2009). Violência contra a mulher: contribuições e limitações do sistema de informação. *Rev. esc. enferm. USP* [*online*]. vol.43, n.2, pp. 453-458.

Organização Mundial de Saúde (2002). Relatório Mundial sobre Violência e Saúde. Genebra

Organização dos Estados Americanos. (1994). *Convenção interamericana para prevenir, punir e erradicar a violência contra a mulher*. Belém, PA

Organização das Nações Unidas-ONU. (1948). *Declaração universal dos direitos humanos*. Paris.

Organização das Nações Unidas - ONU. (1992). Declaração sobre a eliminação da violência contra as mulheres. *Resolução n° 48/104, 20 de dezembro de 1992 [sob proposta da Terceira Comissão (A/48/629)], 85ª sessão plenária*. Nova York.

Pasinato, W. & Santos, C. M-D. (2008). Mapeamento das delegacias da mulher no Brasil. *Núcleo de Estudos de Gênero - Pagu/Unicamp*, Campinas: SP

Parente, E. O., Nascimento, R. O. & Vieira, L. J. E. S. (2009). Enfrentamento da violência doméstica por um grupo de mulheres após a denúncia. *Rev. Estud. Fem.*, Ago., vol.17, no.2, p.445-465.

Ritt, C. F., Cagliari, C. T. S. & Costa, M. M. (2009). Violência Cometida Contra a Mulher Compreendida como Violência de Gênero. *Núcleo Indisciplinar de Estudos sobre Mulher e Gênero/NIEM*, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul/ UFRGS.

Rocha, L. M. L. N. (2010). Violência de gênero e políticas públicas no Brasil: um estudo sobre as casas-abrigo para mulheres em situação de violencia doméstica. *Tese Doutorado*: UFMA

Saffioti, H. I. B. (2004). *Gênero, patriarcado, violência*. São Paulo, SP: Editora da Fundação Perseu Abramo.

Santiago, R. A. & Coelho, M. T. A. D.(2008). *A violência contra a mulher: Antecedentes Históricos.* Unifacs, Salvador, BA

Santos, C. M-D. (2005). *Violência contra as Mulheres e Violência de Gênero: Notas sobre Estudos Feministas no Brasil.* São Paulo, SP.

Santos, C. M-D (2008). Da delegacia da mulher à Lei Maria da Penha: lutas feministas e políticas públicas sobre violência contra mulheres no Brasil. *Oficina do CES*. Revista Crítica de Ciências Sociais, 89, Junho 2010: 153-170

Silva, J. V. & Corgozinho, J. P. (2011). Atuação do psicólogo, SUAS/CRAS e Psicologia Social Comunitária: possíveis articulações. *Psicol. Soc.* [*online*]. vol.23, n.spe, pp. 12-21.

Silveira, M. L. (2003). Políticas Públicas de Gênero: Impasses e Desafios para Fortalecer a Agenda Política na Perspectiva da Igualdade. Coordenadoria Especial da Mulher de São Paulo. In: *Revista Presença de Mulher*, ano XVI, n. 45

Scott, J. W. (1995). Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez.

Souza, C. (2006). Políticas Públicas: uma revisão da literatura. *Sociologias,* nº 16. Junho/dezembro, p. 20-45.

Notas:

[1] Definição de violência contra a mulher realizada pela ONU (1993), durante a Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher, conhecida como "Convenção de Belém do Pará".

[2] A pesquisa faz parte da Linha de Pesquisa Gênero e Violência, do Grupo de Pesquisa Estudos Psicossociais Regionais, sob coordenação do prof Ms. Cleber Lizardo de Assis, e do Grupo de Pesquisas de Pesquisas Práticas de Saúde em Clínica Ampliada na Contemporaneidade, da PUC/MG. Essa pesquisa ainda integra um conjunto de ações docentes que integra ensino, pesquisa e extensão em Psicologia em torno da reflexão e enfrentamento ao problema da violência de gênero no município de Cacoal-RO, Brasil.

[3] Vinculada à Presidência da República, a Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres possui status de ministério e tem por competência assessorar direta e imediatamente a Presidente da República na formulação, coordenação e articulação de políticas para as mulheres

[4] Com apenas 36 anos de emancipação, é a quarta maior cidade do Estado de Rondônia, localizada na porção mais a Leste da Região Central do Estado. Segundo dados do Censo Demográfico do IBGE (2012), a cidade conta com uma população de 79.330 habitantes.

[5] Essas categorias e subcategorias foram extraídas da própria Lei pelos pesquisadores e servem de elementos ou indicadores a serem identificados e confrontados com as emissões verbais dos sujeitos entrevistados, bem como para as formulações das perguntas que compõe o questionário de entrevistas aos mesmos.

[6] Tabela criada pelo coordenador da pesquisa, a partir da Análise de Conteúdo de L. Bardin–A Análise de Conteúdo é constituída por três fases distintas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados obtidos (inferência e interpretação) (BARDIN, 1977).

[7] A Patrulha Maria da Penha foi criada no ano de 2012 e funciona no 19º Batalhão da Brigada Militar de Porto Alegre. É composta por uma equipe de dois homens e duas mulheres da Brigada Militar, que conta com uma viatura e equipe específica com objetivo de fazer o monitoramento da execução e obediência às medidas protetivas. Primeiramente o serviço está sendo ofertado para as mulheres (com solicitação de medidas protetivas) moradoras dos bairros escolhidos para o Projeto Territórios da Paz. A Patrulha tem como função fazer rondas e visitas às casas das mulheres que estão com medida protetiva deferida. Desde que foi instalada, em outubro de 2012, a Patrulha atendeu, em dois meses, 600 mulheres

[8] Referimos ao *Projeto de Extensão Mulher Viva – Enfrentamento à Violência de Gênero*, desenvolvido entre 2010 a 2013, a partir do curso de Psicologia da UNESC, em parceria com o Ministério Público e Fórum de Justiça, sob coordenação do Prof Ms Cleber L. Assis e com atuação nos últimos dois anos, em ações de prevenção junto a adolescentes do município de Cacoal, além organização de eventos, participação em rede e pesquisas.

[9] No vídeo institucional "Ressignificando Relações - Efetivação da Lei Maria da Penha" (disponibilizado na internet), aparece o depoimento de um dos participantes do projeto, relatando o seu progresso ao conseguir falar sobre os seus problemas: *"Agora consigo conversar com minha mulher, antes partia para a violência"*, confessou.

[10] Grifos nossos

[11] Ciclo de Violência" é um conceito criado pela autora e psicóloga Leonor Walker, e trata-se de um modelo que busca explicar como acontece a violência nas relações amorosas, que aumentam de frequência e

intensidade gradualmente. Ele é caracterizado por três fases: 1 – Tensão: quando ocorrem os incidentes menores, como por exemplo, as agressões verbais, ameaças, cenas de ciúmes e destruição de objetos pessoais; 2 – Explosão: quando ocorrem as agressões mais graves, como as lesões corporais; 3 – Reconciliação: também chamada de lua-de-mel, é quando o agressor se arrepende e mostra-se amoroso e temeroso de perder a mulher, pedindo perdão, mandando flores, comprando presentes e prometendo que as agressões não se repetirão.

Los autores

Annia Almeyda Vázquez

annia@psico.uh.cu

Licenciada en Psicología graduada en el año 2009 en la Facultad de Psicología de la Universidad. En el año 2012 defendió su maestría en Psicología Educativa. Profesora instructora de la Facultad de Psicología. Jefa de Disciplina de Metodología de la Investigación en Psicología y profesora principal de primer año.

Roberto Arzate Robledo

arzater@unam.mx.

Profesor Asociado Definitivo de la carrera de Psicología y Responsable del Proyecto de Investigación "Psicología de la Actividad". Adscrito a la División de Investigación y Posgrado de la FES. Iztacala. UNAM. Participante del proyecto PAPIME de la Dirección General de Asuntos Académicos (DGAPA), clave PE300112 "Enseñanza didáctica de los conceptos de Ciencia, Investigación y Metodología en Psicología".

Bruna Angélica Borges

Graduanda em Psicologia, UNESC-RO, Brasil. Integrante do Grupo de Pesquisa Estudos Psicossociais Regionais, linha de Pesquisa Violência e Gênero.

Leticia Cabrera Fermoso

nlfermoso@hotmail.com

Profesora de la carrera de Psicología de la FES. Iztacala. UNAM. Participante del proyecto PAPIME de la Dirección General de Asuntos Académicos (DGAPA), clave PE300112 "Enseñanza didáctica de los conceptos de Ciencia, Investigación y Metodología en Psicología".

Roxane Castellanos Cabrera

roxy@psico.uh.cu

Profesora de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana. Máster en Psicología Clínica. Especialista en Psicología Clínica Infantil.

Cleber Lizardo de Assis

kebelassis@yahoo.com.br

Mestre em Psicologia/PUCMG-Brasil; Doutorando em Psicologia/USAL-Argentina; Docente do curso de Psicologia da UNESC/RO-Brasil. Pesquisador-coordenado do Grupo de Pesquisa Estudos Psicossociais Regionais com pesquisas nas linhas de Violência e Gênero, Saúde Mental Coletiva.

Paulina Gaspar Candia

pgasparc@uautonoma.cl

Psicóloga. Master en Psicología Clínica: Diagnóstico e Intervención. Docente y Directora de la Carrera de Psicología. Universidad Autónoma de Chile, Talca.

Rubén González Vera

rubengv@unam.mx

Profesor Titular de la carrera de Psicología de la FES. Iztacala. UNAM y Responsable del proyecto PAPIME de la Dirección General de Asuntos Académicos (DGAPA), clave PE300112 "Enseñanza didáctica de los conceptos de Ciencia, Investigación y Metodología en Psicología".

Samuel Islas Ramos.

psi_samuel_ir@hotmail.com

Maestro y Psicólogo. Docente de la licenciatura en psicologia en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos Docente de las maestrías en Docencia y Administración de Negocios, así como de las licenciaturas en Psicología y Pedagogía en la Universidad Latina, campus Cuautla. Responsable del área de psicología del Centro de Desarrollo Integral para la Familia del municipio de Atlatlahucan en Morelos. Coordinador de la Clínica especializada en niños y adolescentes "Pingos". Responsable del área de psicología de la Cruz Roja Mexicana, delegación Cuautla. México, Cuautla, Morelos

Herminia Mendoza Mendoza

herminiamendoza@prodigy.net.mx.

Profesora Asociado Definitivo de la carrera de Psicología de la FES. Iztacala. UNAM y corresponsable del proyecto PAPIME de la Dirección General de Asuntos Académicos (DGAPA), clave PE300112 "Enseñanza didáctica de los conceptos de Ciencia, Investigación y Metodología en Psicología".

Juan Francisco Muñoz

juanf.munozo@campusucc.edu.co

Docente del programa de Psicología de la Universidad Cooperativa de Colombia, con sede en Popayán.

José Andrés Peña Pinzón.

andre75@correo.ugr.es

Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico. Universidad de Granada, Granada (España).

Luana Sampaio Sousa

Graduanda em Psicologia, UNESC-RO, Brasil. Integrante do Grupo de Pesquisa Estudos Psicossociais Regionais, linha de Pesquisa Violência e Gênero.

Claudia Verónica Vásquez Rivas

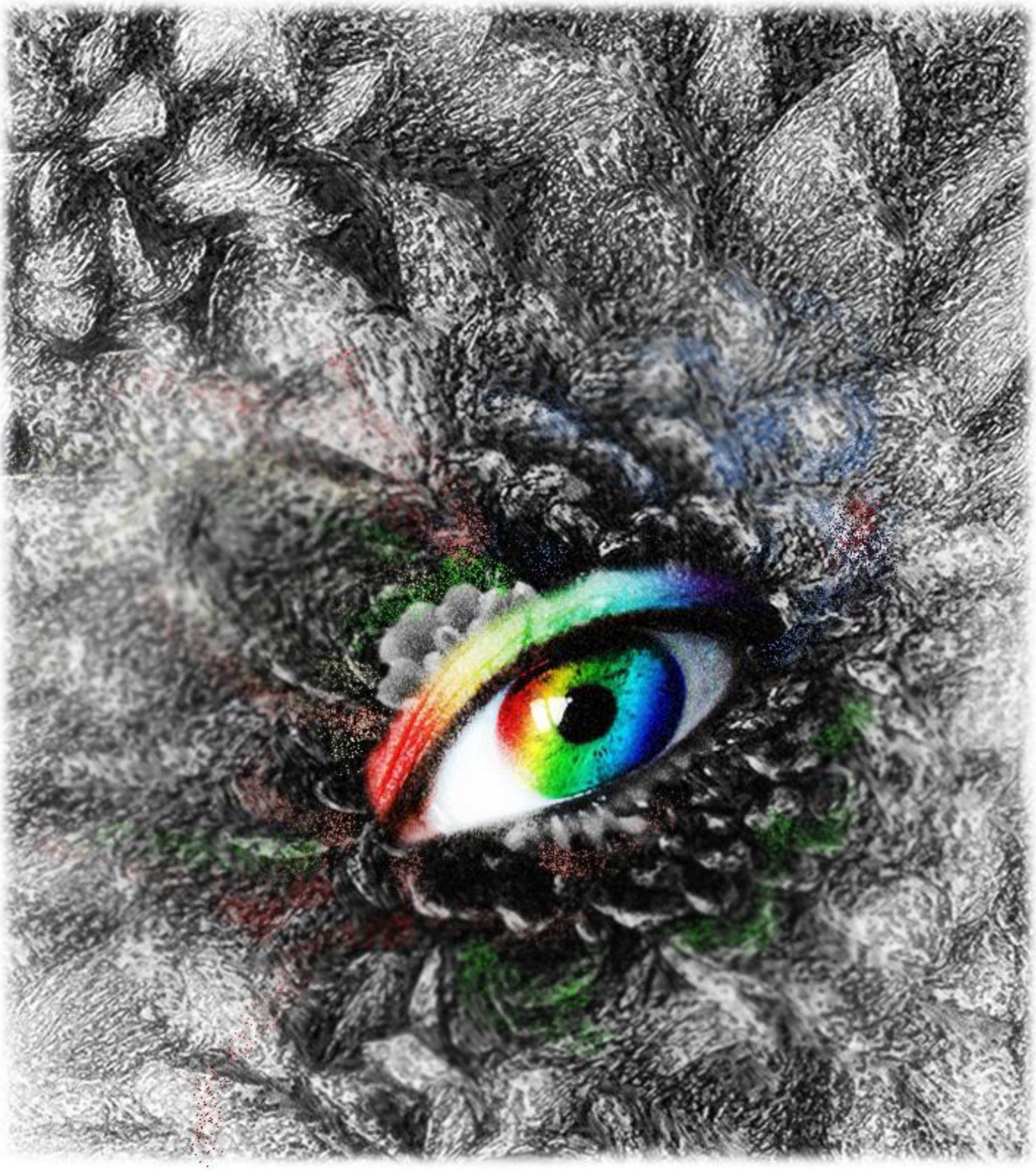
clvasquez@biobio.cl

Psicóloga. Magister en Psicología Clínica Infantojuvenil. Escuela de Psicología - Departamento de Ciencias Sociales - Facultad de Educación y Humanidades- Universidad del Bio Bio, Chillán, Chile

Agradecimiento

El Consejo Editorial de la Revista "Integración Académica en Psicología" agradece a las y los colegas que han actuado como árbitros-evaluadores en el año 2014. Su trabajo ha sido esencial en el cumplimiento de los lineamientos y normas de publicación. Ellos y ellas son:

Msc. Mercedes Abreo, Colombia
Dr. Reinerio Arce, Cuba
Dra. Patricia Ares, Cuba
Msc. Yenny Aguilera-Zarza, Paraguay
Lic. Luis Eduardo Alvarado, Ecuador
Dra. Patricia Ares, Cuba.
Msc. Edgar Barrero, Colombia
Dra. Denise Benatuil, Argentina
Dr. Alberto Cobián, Cuba.
Lic. Pablo Cruz, Costa Rica.
Dra. Dora Patricia Celis, Costa Rica
Dr. Roberto Corral, Cuba
Dra. Gina María Chávez Ventura, Perú.
Dra. Lilian R. Daset, Uruguay.
Dra. Aurora García, Cuba.
Dr. Jorge Díaz González, Cuba.
Msc. Rogelio Díaz, México
Dra. Lucia Cecilia da Silva, Brasil
Dra. M. Rosario Espinosa Salcido, México
Lic. Carlos Lesino, Uruguay.
Dr. Alexis Lorenzo, Cuba.
Dr. Marco Eduardo Murueta Reyes.
Msc. David Max Olivares Alvares, Ecuador
Msc. Emilio Ricci, Chile
Dra. Margarita Robertazzi, Argentina
Dr. Eugenio Saavedra, Chile.
Dra. Angela Soligo, Brasil
Msc. Rubén Tunqui Cruz, Bolivia
Lic. Julia Carmela Vera Ortiz, Perú.
Ms.C. Eduardo Viera, Uruguay
Dra. Laura G. Zárate Moreno, México.
Msc. Bárbara Zas Ros, Cuba.
Msc. Nelson Zicavo, Chile.



Integración Académica en Psicología.

Revista científica de la Asociación Latinoamericana para la Formación y la Enseñanza de la Psicología.