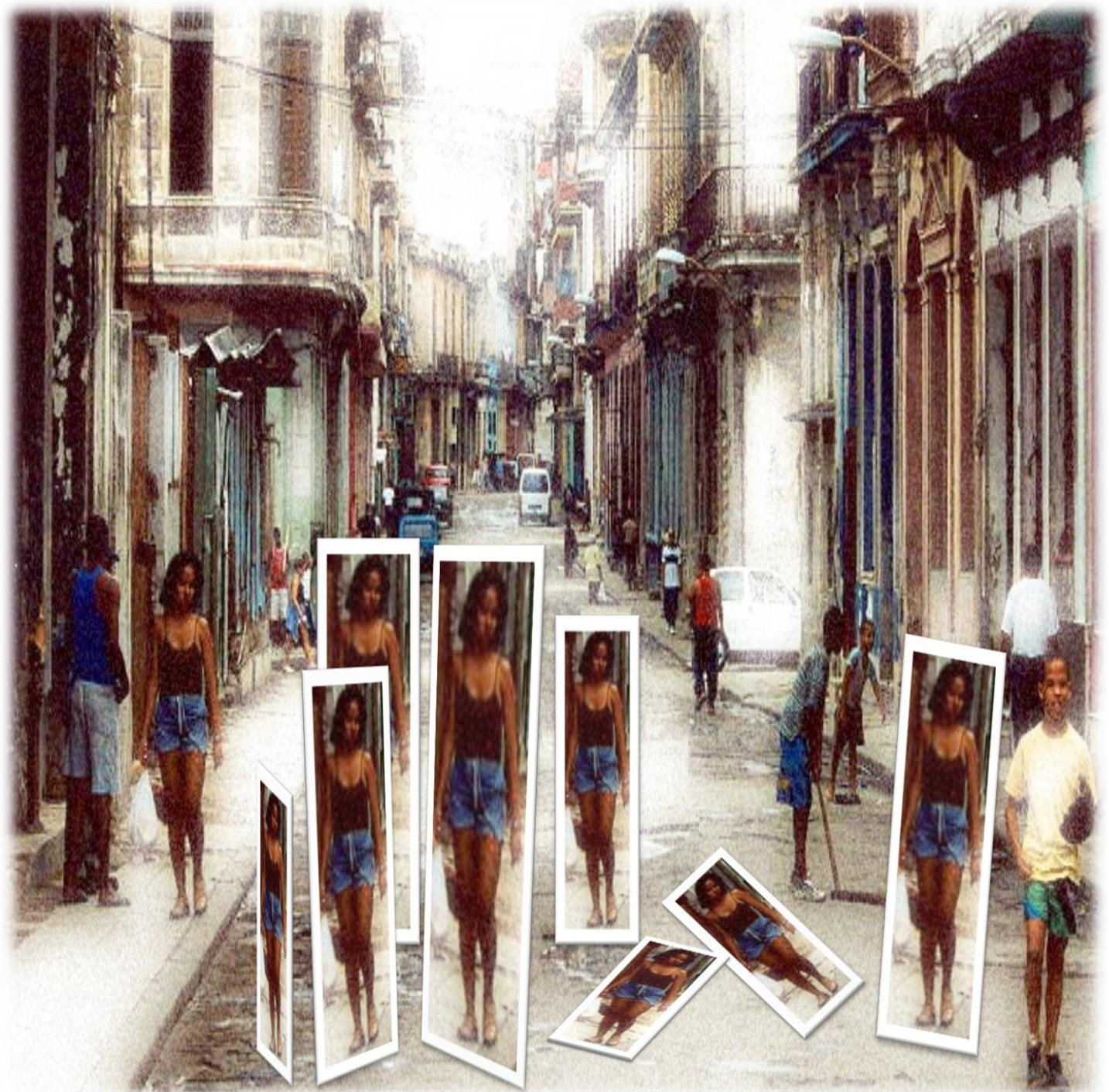


 **ALTERNATIVAS**  
**CUBanas**  
en psicología

Volumen 4. Número 11 /2016  
ISSN 2007 – 5847



# Alternativas cubanas en Psicología

Revista cuatrimestral de la  
Red cubana de alternativas en Psicología.

Volumen 4, Número 11- mayo / agosto 2016

## Comité Editorial

Manuel Calviño  
Reinerio Arce Valentín  
Patricia Áres Muzio  
Roberto Corral Ruso  
Lourdes Fernández Rius  
Aurora García Morey

Lourdes Ibarra Mustelier  
Alexis Lorenzo Ruiz  
Daybel Pañellas Álvarez  
Miguel Ángel Roca Perera  
Norma Vasallo  
Bárbara Zas Ros

## Consejo Editorial

Javiera Andrade (Uruguay)  
Javier de Armas (México)  
Edgar Barrero (Colombia)  
Ana Bock (Brasil)  
Rogelio Díaz (México)  
Álvaro Díaz Gómez (Colombia)  
Horacio Foladori (Argentina-Chile)  
Mara Fuentes (Cuba-Canadá)  
Fernando González Rey (Cuba-Brasil)  
Maria da Graça Marchina Gonçalves (Brasil)  
Carlos Lesino (Uruguay)  
Diana Lesme (Paraguay)  
Ericka Matus (Panamá)

Albertina Mitjans (Cuba-Brasil)  
Liliana Morenza (Cuba-Bolivia)  
Mario Molina (Argentina)  
Carolina Moll (Uruguay)  
Marco Eduardo Murueta (México)  
Gustavo Pineda (Cuba-Nicaragua)  
Danay Quintana (Cuba-México)  
David Ramírez (Costa Rica)  
Ana Maria del Rosario Asebey (Bolivia- México)  
Rolando Santana (Cuba-Dominicana)  
Maria Cristina Teixeira (Cuba-Brasil)  
Luís Vazquez (Perú)  
Nelson Zicavo Martínez (Uruguay-Chile)

 **ALTERNATIVAS**  
**cuBanas**  
en psicología

# ÍNDICE

EDITORIAL..... 5

## *Tribunas*

### **ANTES DE LA APERTURA**

Manuel Calviño..... 6

### **LA INVESTIGACIÓN EN PSICOTERAPIA: ¿QUÉ PSICOTERAPIA NECESITAMOS?**

Roxanne Castellanos Cabrera..... 15

## *Diversidad reflexiva*

### **COMUNIDADES. PRÁCTICAS Y REFLEXIONES DESDE LA PSICOLOGÍA**

Pedro Emilio Moras Puig.  
Claudia María Caballero Reyes..... 18

### **LA PSICOLOGÍA EN EL CHILE POSTDICTATORIAL: HACIA LA (DES)PROFESIONALIZACIÓN**

Tania de Armas Pedraza  
Cristian Venegas Ahumada  
Alexis Lorenzo Ruiz..... 27

## *Mirando a la práctica profesional*

### **PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PSICOTERAPÉUTICA PARA ESCOLARES CON RETARDO EN EL DESARROLLO PSÍQUICO**

Grettel Batista Ramón..... 47

### **INFLUENCIA DE LA ASUNCIÓN DE LA PARENTALIDAD EN EL FUNCIONAMIENTO DE UN GRUPO DE PAREJAS**

Eniuska Hernández Cedeño  
Sariá Lazo Valdés..... 57

### **ESTUDIO PSICOLÓGICO DE LA ABUELIDAD EN ADULTAS MAYORES RESIDENTES EN LA CAPITAL CUBANA**

Amarilys Mercedes Torrado Ramos..... 66

### **MOTIVACIÓN Y CONTINUIDAD EN FACEBOOK. EXPERIENCIAS DE ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD DE CIENCIAS INFORMÁTICAS**

Naisvel González Herrera..... 80

### **VIDEOJUEGOS Y COMPORTAMIENTOS AGRESIVOS: UNA APROXIMACIÓN**

Alejandro Arnaldo Barroso Martínez..... 91

**RENDIMIENTO ESCOLAR Y ESTRUCTURACIÓN CURRICULAR**

Adrián Cuevas Jiménez. . . . . **101**

***Narrativas de la cotidianidad***

**JUGAR A LA ESCUELA Y JUGAR EN LA ESCUELA: APRENDIZAJE,  
DESARROLLO INFANTIL Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO**

Cristina M. Madeira Coelho. . . . . **109**

***Los autores*** . . . . . **116**

# ÍNDIX

EDITORIAL..... 5

## *Grandstands*

**BEFORE THE OPENING**  
Manuel Calviño..... 6

**RESEARCH IN PSYCHOTHERAPY: WHAT KIND OF PSYCOTHERAPY WE NEED?**  
Roxanne Castellanos Cabrera..... 15

## *Reflective diversity*

**COMMUNITIES. PRACTICE AND REFLECTIONS FROM PSYCHOLOGY**  
Pedro Emilio Moras Puig.  
Claudia María Caballero Reyes..... 18

**PSYCHOLOGY IN THE POST DICTATORSHIP ERA: TOWARDS (DES)PROFESSIONALIZATION**  
Tania de Armas Pedraza  
Cristian Venegas Ahumada  
Alexis Lorenzo Ruiz..... 27

## *Looking at professional practice*

**PSYCHOTHERAPEUTICAL INTERVENTION PROGRAM FOR STUDENTS WHOSUFFER FROM PSYCHICAL DEVELOPMENT RETARD**  
Grettel Batista Ramón..... 47

**THE INFLUENCES OF THE ASSUMPTION OF THE PARENTING IN THE OPERATION OF A COUPLES GROUP**  
Eniuska Hernández Cedeño  
Sariá Lazo Valdés..... 57

**PSYCHOLOGICAL STUDY OF GRANDMOTHERAGE IN ELDERLY RESIDENTS IN THE CUBAN CAPITAL**  
Amarilys Mercedes Torrado Ramos..... 66

**MOTIVATION AND CONTINUITY IN FACEBOOK. STUDENT EXPERIENCES OF INFORMATICS SCIENCE UNIVERSITY**  
Naisvel González Herrera..... 80

**VIDEOGAMES AND AGGRESSIVE BEHAVIOR: AN APPROACH**  
Alejandro Arnaldo Barroso Martínez . . . . . **91**

**SCHOOL PERFORMANCE AND CURRICULUM STRUCTURE**  
Adrián Cuevas Jiménez. . . . . **101**

***Narratives of the everyday***

**PLAY TO SCHOOL AND PLAY AT SCHOOL: LEARNING, CHILD DEVELOPMENT  
AND TEACHER TRAINING**  
Cristina M. Madeira Coelho . . . . . **109**

***The authors*** . . . . . **116**

## Editorial

---

La política editorial de *Alternativas cubanas en Psicología*, es sobre todo la asunción de una visión, operacionalizada en una selección de textos, de lo que el gremio profesional de la disciplina, en nuestro país, entiende como su proyecto. De las ansias, los sueños, las metas y propósitos de las psicólogas y los psicólogos cubanos. Nuestra Psicología es *propositiva*. Y su propósito está más allá de su espacio propio tal y como lo han intentado demarcar.

Cuando el lector se introduce en lo publicado en uno u otro número, encuentra no solo lo realizado, sino en una lectura general lo que clama la atención de los especialistas de nuestra disciplina en nuestro archipiélago. Encuentra también a Cuba, sus dilemáticas, sus angustias creativas. Porque no hay, ni habrá una psicología con Cuba y para Cuba, que no sea capaz de estar latiendo junto a los cubanos y cubanas. Un psicología para los cubanos y las cubanas.

No puede estar fuera de nuestro campo de visión lo que se produce en otros contextos, y que refleja de muchas maneras un acontecer trascendente: el de nuestra región, el de aquellos y aquellas con quienes compartimos propósitos. Y es que, aun nacida bajo la hegemonía canónica de los paradigmas norteamericanos y europeos, en América Latina la psicología intenta adoptar rumbos diferenciados, marcados por un cambio en la postura del profesional (en las dimensiones científicas, éticas y políticas). Coherencia y congruencia marcan entonces nuestros retos.

Aquí se habla no solo de lo psicológico *stricto sensu*. Aquí se habla de la psicología también hablando de la vida real y cotidiana. Aquí se habla no solo de lo que hacen en su espacio específico los psicólogos y psicólogas, sino de sus actitudes ante la vida, de sus principios, de sus compromisos.

Aquí están las voces de los que, como dijo Galeano en su intervención inaugural de las jornadas "Chile crea", en 1988:

*decimos no al elogio del dinero y de la muerte... no a un sistema que pone precio a las cosas y a la gente, donde el que más tiene es el que más vale, y decimos no a un mundo que destina a las armas de guerra dos millones de dólares cada minuto, mientras cada minuto mata treinta niños por hambre o enfermedad curable... Decimos no a la mentira. La cultura dominante, que los grandes medios de comunicación irradian en escala universal, nos invita a confundir el mundo con un supermercado o una pista de carreras, donde el prójimo puede ser una mercancía o un competidor, pero jamás un hermano... decimos no al miedo. No al miedo de decir, al miedo de hacer, al miedo de ser... decimos no a la neutralidad de la palabra humana.*

*...Y diciendo no al triste encanto del desencanto, nosotros estamos diciendo sí a la esperanza, la esperanza hambrienta y loca y amante y amada.*

Manuel Calviño  
Director

# ANTES DE LA APERTURA

**Manuel Calviño**

*Facultad de Psicología, Universidad de La Habana*

## Resumen

Los gobiernos de Cuba y los Estados Unidos de Norteamérica han reestablecido sus relaciones diplomáticas, y comienzan un proceso de normalización de las relaciones en todos los ámbitos. Esto crea un nuevo escenario para el desarrollo de las actividades profesionales y científicas, incluidas las relacionadas con la Psicología. La llamada "apertura" supone beneficios importantes. ¿Supondrá también retos que necesitan ser alertados? En el presente escrito el autor hace una reflexión pensando en este nuevo escenario.

**Palabras clave:** Psicología, apertura, relaciones entre Cuba y Estados Unidos.

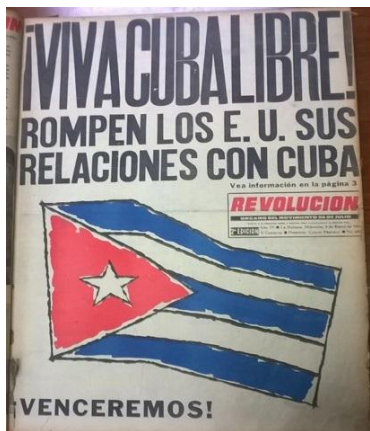
## Abstract

*The governments of Cuba and the United States have re-established diplomatic relations, and begin a process of normalization of relations in all areas. This creates a new scenario for the development of professional and scientific activities, including those related to psychology. The so-called "opening" has important benefits. Those it also entail certain challenges that need to be addressed? In this paper the author reflects upon this new scenario.*

**Keywords:** *Psychology, opening, relations between Cuba and the United States.*

*“Ha llegado el momento de que dejemos atrás el pasado.  
Ha llegado el momento de que juntos  
miremos hacia el futuro –un futuro de esperanza”.*

BARACK OBAMA  
Discurso ante la sociedad civil cubana  
(2016)





“Hasta que se seque el malecón.”

JACOB FOREVER



Hace apenas unos días se produjo la visita oficial a Cuba del presidente de los Estados Unidos de Norteamérica, Barack Obama. Un verdadero “analizador” proyectivo y prospectivo. No hay cómo evitar una referencia desde el “histórico” suceso, al menos en alguna de sus múltiples aristas. Especialmente si pensamos en los impactos posibles que puede tener para el devenir de la Psicología en nuestro país “la normalización” de las relaciones con el país vecino.

Los gobiernos de Cuba y de los Estados Unidos, a poco más de un año de reinstituir embajadas en sus respectivos territorios, avanzan en “encuentros cercanos” que vislumbran un incremento considerable de los intercambios en diferentes áreas.

Más allá de los obstáculos objetivos, asociados a leyes, normativas, procesos dicotómicos y asimétricos de desarrollo, entre otros, aparecen los obstáculos mentales. Enfoques distintos de temas tan sustanciales como el modelo humano de desarrollo, lógicas comprensivas vinculantes a procesos subjetivantes casi diametralmente opuestos. Al respecto dice Lage en su escrito “Obama y la economía cubana: Entender lo que no se dijo” (<http://www.cubadebate.cu/opinion/2016/03/23/obama-y-la-economia-cubana-entender-lo-que-no-se-dijo/#.VwriOTbmqCg>) :

Las aguas del estrecho de La Florida no deben ser un campo de conflicto bélico, y es muy bueno para todos que así sea, pero esas aguas seguirán separando por mucho tiempo dos concepciones diferentes de la convivencia humana –y más adelante–, La creencia básica del capitalismo, incluso en los que así lo creen honestamente, es la construcción de prosperidad material basada en la propiedad privada y la competencia. La nuestra se basa en la creatividad movida por los ideales de equidad social y solidaridad entre las personas, incluidas las generaciones futuras. Nuestro concepto de sociedad es el futuro, y aunque el futuro se demore, atrapado en los condicionamientos objetivos del presente, sigue siendo el futuro por el que hay que luchar.

Temas como “el olvido”, “la reparación”, “el perdón” aparecen en las reflexiones y propuestas probables para construir un futuro distinto del pasado. Y no deja de ser complicado.

El olvido, en su dimensión subjetiva, no como hacer silencio sobre lo que *mejor no se habla*, sino como borrado mnémico de lo acontecido, como la casi nula posibilidad de re-aflorar en consciencia, no está sujeto al ejercicio de la voluntad. Muy por el contrario. Al tratar de olvidar se refuerza el recuerdo. La reparación, además de insuficiente, porque lo perdido subjetivamente lo está para siempre, no es sino un ejercicio de transacción que reafirma la legitimidad de la pérdida, y por ende la

aleja del olvido. Y el perdón es un acto de tolerancia que reconstruye una asimetría antagónica a la que generó lo que hay que perdonar, pero igualmente generada por una asimetría anterior y más contundente.

Dejar atrás parece ser la propuesta más sensata. Dejar atrás lo que puede ser dejado atrás. Recuperar lo que pueda y tenga que ser recuperado. Pero sobre todo asimilar la historia como fuente de crecimiento responsable. Pero dejar atrás es algo sobre todo loable para los que solo conocieron la historia por las narrativas que dan prioridad a ciertos sucesos no vividos. Solo la historia que se vive como presente perdura. Lo que supone que los procesos de normalización se establecen sobre los cambios generacionales. Y estos son ley absoluta de la vida.

Existen, también es cierto, algunas cercanías que pudieran aparecer como facilitadoras de los acercamientos. Para ganar en claridad al respecto un buen ejercicio, diría Rafael Hernández, puede ser “Mirar al Niágara”. Pero también es posible mirar a la producción teórica y fáctica, a los productos derivados del desarrollo de la actividad científica, por ejemplo, en áreas fundamentales y de actualidad, en las que cualquier intercambio guardaría relaciones mucho más simétricas, incluso de aportes sustanciales que irían del sur al norte.

Una valoración justa y prudente, incluiría, entre otras condiciones facilitadoras, al menos para el caso de la Psicología, la existencia de una comunidad profesional cubana, residente sobre todo en la Florida, que fue formada en nuestros centros de enseñanza superior, y que al margen de sus diferencias, llevan en su savia formativa, junto al agradecimiento a quienes les abrieron los caminos disciplinares de sus respectivas especialidades, formas, actitudes, sensibilidades, que han aprendido a convivir con las reglas del mercado, pero que no han menguado en sus sensibilidades sociales. Como señalé antes, esto es testimoniable, cuando menos, en el campo de la Psicología. Personalmente lo viví en un “encuentro cercano”, en la Calle 8, con graduados de diferentes generaciones que trabajan en lo que algunos consideran “la segunda ciudad más grande de Cuba”, Miami.

Lo cierto es que los temas culturales, educativos, profesionales y científicos no solo no son excepción, sino que han estado en la avanzada de los procesos de intercambio favorecidos. Hasta la más corta vista puede predecir que se producirán, se están produciendo, cambios respecto a lo acontecido en los últimos cincuenta años.

En un escrito publicado en el Lasforum (spring 2011: volume XII: issue 2) Martínez afirma que:

*En definitiva, nos atrevemos a decir que los intelectuales y académicos, cubanos y americanos, deben trabajar juntos para ayudar a eliminar los obstáculos a la colaboración. Debemos trabajar para aprovechar la ventana abierta de oportunidades y a convertirnos, una vez más, en embajadores de facto, protagonistas en una especie de diplomacia académica que promueve un mejor entendimiento entre nuestros dos países. Esta debe ser nuestra modesta, pero decisiva, colaboración. Y también, debemos demostrar, una vez más, la fuerza infinita de la razón, del conocimiento, del diálogo y la cooperación.*

*In short, we dare to say that intellectuals and academics, Cubans and Americans, should work together to help remove the obstacles to collaboration. We should work to take advantage of the currently open window of opportunity, and to become, once again, de facto ambassadors-main actors in a sort of academic diplomacy that promotes a better understanding between our two countries. That must be our modest but decisive collaboration. And also, we should demonstrate, again, the infinite force of reason, knowledge, dialogue, and cooperation.*

Cuba and the United States: New Opportunities for Academic Diplomacy. By Milagros Martínez Reinosa | Universidad de La Habana | [milagros50@rect.uh.cu](mailto:milagros50@rect.uh.cu):  
<http://lasa.international.pitt.edu/forum/files/vol42-issue2/OnTheProfession2.pdf>

Concentrándonos en el ámbito de la psicología no faltan los ejemplos de los encuentros que se avanzan. Profesores de algunas universidades norteamericanas, de diversas especialidades “psi”, han visitado instituciones en nuestro país y han manifestado su interés por “establecer contactos” académicos, institucionales, profesionales. También destacados miembros de instituciones que albergan a especialistas vinculados a las prácticas, verbigracia, del Counseling han visitado el país en busca de “vínculos profesionales” de trabajo conjunto. No han faltado los que llegan a título personal a ofrecer sus servicios, sus conocimientos, y de alguna manera “posicionarse” entre los primeros.

Un ejemplo, notorio por cierto, es el de los representantes de la APA (American Psychological Association) que han estado intentando, y ciertamente que lo han logrado, establecer contacto con entidades cubanas que congregan a los especialistas en Psicología de nuestro país. La misma APA que apoyó las torturas en la Base Naval de Guantánamo, la que nunca respondió a nuestro llamado de solidaridad para que una niña cubana pudiera visitar a su padre injustamente hecho prisionero en los Estados Unidos de Norteamérica, esa APA que nunca antes se interesó por los profesionales de la Psicología cubanos.



AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION

About APA Topics Publications & Databases Psychology Help Center News & Events Science Education

Home // Monitor on Psychology // December 2015 Monitor on Psychology // Travel to Cuba with APA

UPFRONT

**Travel to Cuba with APA**  
Join APA's International Learning Partner Trip to Cuba in May.

December 2015, Vol 46, No. 11  
Print version: page 10



Travel with APA to attend Hominis 2016 in Havana, Cuba, May 7–15.

After an orientation dinner in Miami on May 7, the group will depart for Havana on May 8. Activities include orientation to Cuban psychology education and training systems, the Cuban health care system, and Cuban society, followed by attending [Hominis 2016](#) (May 11–13) at the Havana Conference Center.

This trip is part of APA's International Learning Partner Program to foster international collaboration and exchange. Participants are encouraged to submit conference abstracts and will be invited to participate in a roundtable with Cuban colleagues.

For more information, visit: [APA International Learning Partner Program](#).

Parece volverse a escuchar la voz del dúo Los Compadres: “*Como cambian los tiempos, Venancio, qué te parece. Qué te parece, Venancio, como cambian los tiempos*”. Y qué bien que cambien. Aunque no esté totalmente claro si se trata de cambios que cambian, o de cambios para acentuar más de lo mismo, o casi lo mismo *que no es lo mismo pero es igual*. ¿Será que entramos en una época de cambios, o en un cambio de época?, como certeramente señala Correa.

Por lo pronto se están abriendo puertas y ventanas (hasta corazones, brazos, y otras partes del cuerpo). Se está produciendo una “apertura”.

¿Apertura? ¿De qué se habla de manera consciente, y desde la diversidad del lenguaje, cuando se dice “apertura”? Es necesario preguntárnoslo, y más aún respondérselo, al menos porque por apertura se pueden estar entendiendo cosas algo distintas.

Apertura es dar inicio, comenzar, abrir... ¿qué? Apertura es mostrar una postura innovadora... ¿para qué? Apertura es asumir una actitud de transigencia... ¿de qué, con quién, con qué? Apertura es un valor de diámetro que permite la mayor o menor entrada de algo ¿de qué? ¿Quién hace ese diámetro más o menos amplio? Apertura es un elemento fundamental con el que se da inicio a una partida... ¿entre quiénes? Una buena apertura favorece acceder a posiciones ventajosas... ¿a quién? Mientras que una mala apertura puede significar y definir un final desastroso... ¿de quién? Esto es algo que no puede quedar como asignatura pendiente en la “agenda explícita” de los nuevos escenarios “relacionales” entre los profesionales de la Psicología de aquí y de allá (o de cualquier lugar, nacionalidad, o tendencia epistemológica, etc).

No hay duda alguna que la llamada “apertura”, podrá tener impactos positivos sobre el desarrollo de la Psicología en nuestro país. Los intercambios con especialistas de alto nivel, las posibilidades de acceso a información, las visitas de trabajo, y la realización de acciones conjuntas, pueden ser catalizadores de crecimiento para nuestros modos de hacer y pensar la Psicología. Modos que se han asentado, a lo largo de algo más de cuarenta años de Psicología en el período revolucionario, en la vinculación directa con los problemas de los cubanos y la cubanas, su realidad de vida cotidiana, los programas sociales gubernamentales, y la certeza de que los psicólogos y las psicólogas podemos, y debemos, hacer una importante contribución al mejoramiento de la vida, el bienestar y la felicidad de las cubanas y los cubanos.

En este sentido, la apertura sería sobre todo una ampliación. En nuestras aulas nunca se ocultaron las obras de los “padres santificados” de la psicología mundial. Enseñamos a Wundt y a Titchener; a los fenomenólogos de Wurzburg y a los guesálticos; a Freud, sus disidencias y sus relecturas; por supuesto que a Vygostsky y a Rubinstein, Leontiev y otros (hasta los pusimos a discutir); a Watson y la zaga conductista, incluyendo a Skinner. Pero no llenamos nuestros edificios de laberintos, ratas blancas, palomas, ni tampoco de perros salivantes; no acostamos a nuestros pacientes en divanes. No eran opciones de época ni para las demandas de nuestra realidad social, cultural, ni para los propósitos consensuados de los tiempos políticos que vivía el país. Porque toda apertura se produce desde y para una historia.

Desde los tempranos ochenta psicólogos y psicólogas cubanas nos dimos a la tarea de abrir, extender, multiplicar nuestros vínculos con los que se empeñan en hacer Psicología sobre todo en nuestro continente, no importa cuales fueran los referentes epistemológicos, teóricos, paradigmáticos, de nuestros interlocutores. Así nos abrimos al encuentro con conductistas (ortodoxos y renovados), con psicoanalistas (en muchas de sus múltiples denominaciones y fracciones), con los cultivadores de la llamada tercera fuerza, con constructivistas, con transpersonales. Eso, no hay que esconderlo, dando prioridad a aquellos vínculos con quienes compartíamos sueños, esperanzas, compromisos. Nos acercamos a la avanzada de la Psicología crítica, de la Psicología política, de la Psicología de la liberación que intentaba abrirse espacio en la psico-geografía latinoamericana.

Incluso cuando la SIP (Sociedad Interamericana de Psicología) pareció ser más propensa a la mayoría continental de sus países miembros, también nos acercamos, con prudencia pero sin prejuicios, a sus filas. Aunque nos sentimos más identificados con las propuestas de ULAPSI (Unión Latinoamericana de entidades de Psicología) y ALFEPSI (Asociación Latinoamericana para la Formación y la Enseñanza de la Psicología).

Aun así, es imposible no ver que en Cuba se conoce más de la Psicología que se hace en “El Norte”, que lo que conocen los psicólogos de “El Norte” de lo que se hace en Cuba. Y si de interés se trata, parece reproducirse la aritmética anterior. Aunque es probable que nosotros tengamos que preocuparnos por mejorar nuestro dominio del idioma inglés, y los del norte el dominio del español (pensando no solo hacia afuera de los Estados Unidos, sino hacia adentro: se calcula que en el país existen más de cincuenta millones de hispanoparlantes, siendo el español la segunda lengua más hablada en el país. Por cierto, en la Florida solo hay aproximadamente un millón doscientos mil de esos cincuenta).

Lo dicho no significa que no hayamos sido impactados por actitudes dogmáticas, por excesos izquierdistas. Ni como profesión, ni como país. También hemos sido por momentos un poco miméticos, sobre todo en nuestros vínculos con la civilización soviética, ya desaparecida. Pero es poco justificable el dictamen de “cerrados”. Quizás se justifique el de “encerrados” (desde el Norte, desde luego). Sin embargo, los vínculos establecidos no nos hicieron ser algo que no somos, que no nos correspondería ser, o peor aún algo que nos distancie del sentido básico, real y fundamental de nuestra profesión: el pueblo cubano, Cuba, las cubanas y los cubanos.

Una “apertura” focalizada en los vínculos de nuestra Psicología, de nuestras entidades, asociaciones, de nuestros profesionales, académicos, investigadores, con los similares de los Estados Unidos de Norteamérica, sería conducible por un camino *salutogénico*. Podría ser enriquecedora, potenciadora

de desarrollo, de crecimiento bilateral. Aunque como ha dicho Carol Goodheart, Presidente de la APA en el período 2010, en el informe escrito del grupo de directivos APA que visitó Cuba en el 2012:

*It is difficult to describe the impact of a visit by U.S. psychologists to Cuban research, service, and university sites and the experience of meeting with colleagues who have had limited contact with U.S. counterparts for more than half a century.*

Es difícil describir el impacto de la visita de los psicólogos estadounidenses a los centros de investigación, de servicios y universitarios cubanos, y la experiencia del encuentro con los colegas que han tenido un contacto limitado con sus homólogos de Estados Unidos durante más de medio siglo.



(APA International Learning Partners Program Report of the APA-Professionals Abroad Visit to Cuba 2012. <http://www.apa.org/international/outreach/cuba-report.pdf> p.4)

En dicho informe, se hace referencia a la “comunidad entre la APA y la Sociedad cubana de Psicología”:

*Dr. Alexis Lorenzo Ruiz, president of the Cuban Society of Psychology, welcomed participants and offered wishes for strong organizational relations between APA and the Cuban Society of Psychology.*

*The goals of the society were described as similar to those of APA, including advancing the science, improving the quality of the profession, providing organizational activities for applications of psychology, and conducting research related to social conditions.*

El Dr. Alexis Lorenzo, presidente de la Sociedad cubana de Psicología, dio la bienvenida a los participantes, y expresó su deseo de una relación organizacional fuerte entre la APA y la Sociedad cubana de Psicología.

Los objetivos de la Sociedad fueron descritos como similares a los de la APA, incluyendo el avance de la ciencia, mejorar la calidad de la profesión, proporcionando las acciones organizativas para las aplicaciones de la Psicología, y realizar investigaciones relacionadas con las condiciones sociales (Ibídem. p.12).

Por cierto en el mismo documento se señala que “*Dr. Bernal del Riesgo and Professor Roberto Corral explained training in psychology*” “El Dr. Bernal del Riesgo y el profesor Roberto Corral explicaron la formación en Psicología” (p.13). (será Guillermo Bernal, que no es Alfonso Bernal del Riesgo) Nada que el desconocimiento de los anglosajones de APA trasciende los cincuenta años de bloqueo. A ningún psicólogo cubano se le ocurriría que en el 2016 Watson John B. nos pueda explicar cómo se forma a un Psicólogo en los Estados Unidos.

Junto a la mirada más optimista y proactiva de los diálogos, es necesario plantearse una suerte de hipótesis alternativa: ¿Las formas en que se afronten (se realicen) los retos del cambio, de la apertura, pueden atentar contra los rasgos identitarios de nuestra disciplina en el país?

Indudablemente, sí. Y no debe ser tomada esta afirmación como “paranoia retrograda y conservadora”, que seguramente existe y puede hasta proliferar. Sino como lógica de las probabilidades asentadas en argumentaciones no solo históricas, sino también epistémicas, metodológicas, y mercadológicas (que para el caso significan hegemonías y dominios de los mercados epistemológico, comunicacionales, y de recursos disponibles).

¿Acaso estos atentados serían causados exclusivamente por la “invasión viral” que pueda llegar desde el norte “revuelto y brutal”, como lo describió, y no por casualidad, El Maestro? Indudablemente, no. Intertextuando a Fornet, en su reflexivo escrito “Nación, cultura nacional y ciudadanía” (**¡Error! Referencia de hipervínculo no válida.**), cuando se refiere al restablecimiento de las relaciones diplomáticas con EEUU, “*se me ocurre pensar que si eso entraña algún peligro para el futuro de la Revolución [léase Psicología en Cuba-MC] –o sea, para el proyecto de Nación que solemos definir como martiano y socialista [léase para la construcción de la Psicología que necesitamos y que hemos estado intentando construir-MC]– dicho peligro está dentro, no fuera...*”

No es una aberración de obsolescencia y dogmatismo plantearse que la “apertura” supone, puede suponer, no solo favorecedores de las continuidades necesarias, desarrollo y enriquecimiento, sino también distractores potenciales agenciados por intencionalidades de cualquier tipo, o lo que es peor por las no intencionalidades conscientes. Es decir por las “verdades” legitimadas, naturalizadas, que dan por supuesto lo que no es más que una imposición, un ejercicio de poder.

Y esto es algo que no ha nacido con la “apertura”. Es anterior al re-izado de la bandera norteamericana en el malecón habanero. Y las condiciones de “apertura” podrían bien germinarlas, acentuarlas, o multiplicarlas.

Las intencionalidades son de sobra conocidas. El mismo presidente Obama ha dicho:

*Después de todo, estos 50 años han demostrado que el aislamiento no funcionó. Es hora de un nuevo enfoque ... Nadie representa los valores de Estados Unidos mejor que su gente y yo creo que este contacto, en última instancia, hará más para empoderar a la gente de Cuba ... estoy convencido que a través de una política de participación, podemos defender nuestros valores de forma más efectiva... Para aquellos que se oponen a los pasos que anuncio hoy, permítanme decirles que respeto su pasión y comparto su compromiso de la libertad y democracia. La cuestión es cómo mantenemos ese compromiso. No pienso que podamos seguir haciendo lo mismo durante más de cinco décadas y esperar un resultado distinto. Además, intentar empujar a Cuba al colapso no beneficia los intereses de Estados Unidos ni los de los cubanos. Incluso si eso funcionara –lo cual no ha funcionado durante cincuenta años– sabemos por medio de experiencias obtenidas con esfuerzo que es más probable que los países disfruten de una transformación duradera si la gente no está sujeta al caos. Hacemos un llamado a Cuba para que desencadene el potencial de once millones de cubanos al poner un punto final a las innecesarias restricciones impuestas en sus actividades políticas, sociales y económicas.*

(Declaraciones del Presidente sobre cambios en la política con cuba. En: The White House. <https://www.whitehouse.gov/the-press-office/2014/12/19/declaraciones-del-presidente-sobre-cambios-en-la-pol-tica-con-cuba> )

No se cambian las intencionalidades, sino las tácticas. Se va cerrando el capítulo de las presiones guerrerísticas, de la “guerra fría”. Para algunos se abre, o se profundiza, el de “la guerra cultural”. No es para nada casual que *The New York Times* publicó una columna el 12 de marzo de 2016 con el título “*Cultural Gap Impedes U.S. Business Efforts for Trade in Cuba*”- “Brecha cultural obstaculiza los esfuerzos del sector de negocios de EE.UU. para comerciar en Cuba” (**¡Error! Referencia de hipervínculo no válida.** )



Pero a lo largo de esos extensos años se han ido creando y recreando los mecanismos de “vacunación” para las intencionalidades establecidas por las políticas reiterativas y poco eficientes del Norte. Por eso es necesario detenerse, hacer un llamado de alerta, sobre los otros retos. Los que no se ven, los que no se reconocen, los que incluso son ingenuamente reproducidos. Un alerta a recordar, reconocer, revalorar que lo que pudiéramos llamar “el problema potencial” (usando ese gusto por la problematización que nos acompaña desde hace siglos) no son los norteamericanos, sino lo norteamericano. Y esto es algo del registro de lo simbólico, de lo subjetivo. Es algo no solo del orden de lo

argumental, sino del orden de lo deseante. Es un diferendo cultural, en el que lo que está en juego no se simplemente un sistema político, o un modelo económico. Lo que está en juego es la espiritualidad que da vida orgánica a un país. Lo que está en juego, al decir de don Fernando Ortiz, es el Alma Cubana.

Acostumbrados a vivir sin las tentaciones en casa, identificados siempre con propuestas afirmativas, y muy escasamente con las contradictorias, sostenedores de una justificación para la acriticidad (anestesiada por “*lo que necesita el país*”, “*por el bien de todos*”, “*para preservar la unidad*”), convencidos de que lo que hacemos, por hacerlo nosotros es lo correcto, nos sentimos inmunes a las influencias nocivas conocidas y, lo peor, a las desconocidas. Pecando de excesos ideologizantes, desideologizamos la producción autóctona (todas vez que le concedimos una valencia ideológica única por ser “producción nacional”). De tanto poner al enemigo afuera (enfrente), nos olvidamos, nos descuidamos del enemigo de adentro. Para la lectura de la subjetividad, del enemigo que llevamos adentro.

Quizás fue eso lo que advirtió el líder histórico de la Revolución cubana, aquel noviembre en la Universidad de La Habana, muy cerca de nuestra Facultad de Psicología, la capitalina, la que da albergue a la Sociedad cubana de Psicología, la que ha formado la mayor cantidad de psicólogos del país. Dijo entonces: “*Este país puede autodestruirse por sí mismo; esta Revolución puede destruirse, los que no pueden destruirla hoy son ellos; nosotros sí, nosotros podemos destruirla, y sería culpa nuestra*” (Discurso pronunciado 17 de noviembre de 2005 en el Aula Magna. <http://www.cuba.cu/gobierno/discursos/2005/esp/f171105e.html> )

Tenemos que alertarnos para no dejarnos arrastrar por eso “americano” (quizás, para que quede más claro el sentido de “lo americano”, debería decir “lo yanqui”) cuando estemos a un paso de ampliar nuestros vínculos *anglosajoneados*, y lo hagamos en detrimento de nuestros vínculos culturales más emancipadores y de historia compartida, de nuestros vínculos con América Latina. Y probablemente no lo hagamos desde la consciencia, sino que vendrá asociado a la facilidad relativa de los intercambios con quienes tienen recursos para financiarlos, y la disolución paulatina con los que tienen cada vez menos recursos. Lo que además nos puede alejar de nuestra realidad, para hacernos vivir en la realidad virtual de la que no somos, ni queremos ser parte.

Tenemos que alertarnos cuando comiencen los financiamientos no para hacer lo que necesitamos, lo que necesita nuestra gente, sino lo que los financistas financian. Lo que interesa a los que pagan o los que “generosamente” darán recursos. La lógica del capital es, y será, desde y para siempre la lógica del poder, de la hegemonía.

Tenemos que estar alertas cuando ante las búsquedas de las cercanías y las comunidades podamos olvidarnos de las distancias, que son precisamente las identidades, lo propio nacional. El principio de la diversidad no es solo una declaración para los respetos mutuos, sino y sobre todo para los accionares conjuntos, en esa cubanísima expresión de “juntos pero no revueltos”.

Tenemos que alertarnos cuando nos proponemos, peor aún, nos compulsan nos obligan a entrar en la carrera por ser cada vez más “contemporáneos”, “modernos”, “científicos”, “excelentes”, “impactantes” lo que quiere decir convertirnos (para ser exacto, creemos que podemos convertirnos)

en universidades del primer mundo –entiéndase, capitalistas, instituidas por la lógica de la exclusión, la injusticia, la desatención a los problemas de las grandes mayorías. Cosas que se esconden tras investigaciones de alto nivel que acometen solución a los problemas generales de salud, por ejemplo (¿es que acaso no es evidente que la pobreza, el hambre, las guerras, las desigualdades, matan, asesinan a más personas que el cáncer, el sida, y varias llamadas enfermedades juntas?).

Tenemos que alertarnos cuando evaluamos, valoramos, e incentivamos el desarrollo científico por las pesimamente llamadas “publicaciones de impacto”. Confusión que nos hunde en los sistemas normativos, lingüísticos, estilísticos, de los países anglosajones, especialmente de las “discursividades yanquis”. Instigación que nos lleva a valorar por lo ajeno, y no por lo propio. A caer en las garras de las hegemonías de la comunicación científica. Hacernos eco de la propuesta “*publica o no te creo*”, con todo el respeto que su promotor puede merecer, cuando se publica tanto en lo que no se puede creer, y tendríamos que creer más en muchas cosas que no se publican. Que paradoja, como dice Montero, “*en los medios científicos de un poderoso país vecino se suele extremar el pragmatismo de la vida académica con el mandato ‘Publica o pereces’...*” Los renglones torcidos de las publicaciones de impacto en realidad dicen (y hacen). “*Publica (como yo digo que tienes que hacerlo) y perece (como identidad)*”.

Tenemos que consensuar nuestros destinos, para consensuar nuestras alertas. La tolerancia, el trabajo conjunto, la integración, la coparticipación, tienen que empezar por casa. Quiere decir por nuestras instituciones de psicología, las formadoras (facultades, departamentos, universidades) y por las gremiales (sociedades, grupos de trabajo, agrupaciones y asociaciones no formalizadas). Seremos lo que seamos capaces de hacer con lo que hemos hecho, y con lo que no hemos hecho, hasta hoy.

Y esto no solo al interior de nuestros espacios propios, sino *in extenso* a toda la sociedad,

... tenemos mucho camino por delante en materia de fortalecimiento de prácticas de participación y de democracia ciudadanas, no meramente multipartidistas. Y más vale que tomemos ese toro por los cuernos, en lugar de asumir la postura vergonzante de que a nuestro socialismo lo único que le falta es eficiencia económica y recuperación de bienestar social, de manera que no hay que tocar el funcionamiento del sistema político, los medios de comunicación, el papel de los sindicatos y las organizaciones sociales, el propio Partido Comunista y el poder omnímodo de la burocracia...”

(Rafael Hernández. Sobre las lecciones de Obama ante la sociedad civil cubana. <http://www.cubadebate.cu/opinion/2016/03/25/sobre-las-lecciones-de-obama-ante-la-sociedad-civil-cubana/#.VwvQOzmqCq>)

Otra vez, intertextuando a Fernet, ahora en su “El dolorido sentir: Apuntes para una conversación con mis nietos” (En: <http://www.cubadebate.cu/opinion/2015/02/13/el-dolorido-sentir-apuntes-para-una-conversacion-con-mis-nietos/#.Vwp9jTbmQcQ>) podemos decir:

Si vamos a seguir siendo escritores y artistas [psicólogas y psicólogos-MC] comprometidos de algún modo con un proyecto de desarrollo social y cultural, tendremos que seguir escribiendo, componiendo, pintando, actuando [haciendo Psicología-MC] y, por supuesto, haciendo planes. Con la única diferencia de que ahora tendremos que ser más cautelosos –valga la paradoja–, porque ahora sabemos, dando por descontado el oficio, que con la buena fe y el entusiasmo no basta. Ahora es necesario dudar. Dudar de todo –diría yo, cartesianamente–, menos de la justicia de nuestra causa. Y por tanto es necesario estar abiertos a la crítica, para poder exigir el derecho a criticar



# LA INVESTIGACIÓN EN PSICOTERAPIA: ¿QUÉ PSICOTERAPIA NECESITAMOS?<sup>1</sup>

**MsC. Roxanne Castellanos Cabrera**

*Facultad de Psicología. Universidad de La Habana*

## Resumen

Este artículo reflexiona acerca del estado actual de la investigación en psicoterapia, particularmente la dirigida a poblaciones infantiles. Además de la escasez de trabajos investigativos, el propio modo de investigar sigue sin tomar en cuenta suficientemente a los principales sujetos de la psicoterapia. Se enfatizan los beneficios de la metodología cualitativa para abordar el complejo y amplio fenómeno de la intervención psicológica. El trabajo realiza una exhortación a la investigación de las prácticas psicoterapéuticas, presentando de forma coloquial, la propia experiencia de la autora acerca de la investigación de la psicoterapia infantil.

**Palabras claves:** psicoterapia infantil, investigación, metodología cualitativa.

## Abstract

*This article reflects on the current state of research in psychotherapy, particularly the one aimed at child populations. In addition to the shortage of research work, the way of investigate is still no take into account in a sufficient mode the main subject of psychotherapy. The article emphasizes the benefits of qualitative methodology to address the complex and broad phenomenon of psychological intervention. It also makes a call to the investigation of psychotherapeutic practices, presenting colloquially the experience of the author on the research of child psychotherapy.*

**Keywords:** child psychotherapy, research, qualitative methodology.

¿Qué investigamos en psicoterapia? ¿Qué psicoterapia necesitamos? Todos coincidiremos en que no son preguntas fáciles de responder. Pero a pesar de lo limitado del tiempo quisiera brevemente compartir con ustedes algunas reflexiones al respecto.

Cuando revisamos lo que se investiga en psicoterapia y particularmente en aquella destinada a poblaciones infanto-juveniles lo primero que encontramos es que no se investiga mucho. Lo segundo, es que la mayor parte de las investigaciones centran su atención en demostrar la disminución de síntomas en respuesta a la aplicación de determinado recurso psicoterapéutico lo cual hablaría a favor de su efectividad. La participación de los sujetos de la psicoterapia queda limitada a sus respuestas en cuestionarios, escalas y otras pruebas similares a los que se les aplican rigurosos procesamientos estadísticos. En el caso de los niños suelen ser Otros (los adultos a cargo) los responsables de evaluar la reducción o eliminación de las conductas “que molestan”; esos Otros que muchas veces no comprenden dónde se ubica el verdadero malestar o problema del niño y el papel que juegan los síntomas en la expresión de ese malestar. ¿No les ha pasado nunca que como especialistas tenemos total certeza de la evolución de un menor que ha estado en psicoterapia, y al finalizar el proceso, su evaluador (la madre, por ejemplo) refiere que la mejoría del niño es ínfima o prácticamente ninguna?

Las fortalezas o debilidades de la psicoterapia, el poder de la intervención, qué hace que las personas mejoren o no, los mecanismos de acción del cambio terapéutico son aspectos que por lo general se quedan fuera de los objetivos de las investigaciones. Algunos autores que han realizado revisiones exhaustivas acerca de la producción científica en esta área, nos advierten que la mirada predominante es hacia la racionalidad y el rigor instrumental, que el sujeto de la psicoterapia sigue

tratándose objetivamente, y que en resumen con estos estudios se alcanzan muchas respuestas pobres, pero muy pocas buenas respuestas. Parecería que como dijera el profesor Calviño: nos hace falta *un cambio de mentalidad*.

¿Por qué sucede esto? En primer término porque el esquema de investigación positivista sigue siendo el hegemónico: la búsqueda a ultranza de la objetividad mientras el sujeto de la psicoterapia no resulta científicamente confiable. Las demandas de resultados de investigaciones que nos realizan a los que hacemos psicoterapia, se siguen ubicando en un marco de variables y cuantificaciones, aún cuando se conoce que el entorno de la psicoterapia es de interacción sujeto- sujeto y que esa realidad es construida dialógicamente; razones de sobra para entender que es otra la epistemología que debe imperar y que son las metodologías cualitativas las que de mejor modo pueden dar respuesta a las preguntas que más nos urge responder en este ámbito.

Por otro lado, las limitaciones también están en nosotros mismos. Todavía muchos desconfiamos de la lógica explicativa a la que nos conducen los métodos cualitativos. Seguimos sintiéndonos sujetos cognoscentes que como lo describe la metáfora de la droga, le administramos al paciente, según su patología, el recurso psicoterapéutico, convencidos *a priori* de sus buenos efectos. Si bastara con eso, no tendríamos deserciones, todos nuestros pacientes mejorarían, y los efectos de la psicoterapia se mantendrían a lo largo del tiempo. La efectividad de las psicoterapias, en definitiva, no seguiría estando en tela de juicio.

La investigación en psicoterapia debe llevarnos por otros senderos. Necesitamos tomar en cuenta de una vez que la relación terapeuta-paciente es de sujeto a sujeto, que ambas subjetividades en el trabajo conjunto que supone esta actividad determinan los sentidos que se construyen, el proceso psicoterapéutico mismo y los resultados que se alcanzan. El investigador también debe ser observado y auto-observado como parte de este entramado. Necesitamos un enfoque que permita comprender lo singular y lo complejo de cada problemática humana, más allá de las clasificaciones generalizadoras de los manuales. ¿Tiene el mismo significado, por ejemplo, la precocidad sexual de una niña de seis años cuyos padres desde siempre le han dado besitos “de piquito” porque es una linda moda, que se bañan todos los días juntos, que sin querer ha visto películas que los adultos emplean para sus prácticas eróticas y que han quedado desprotegidas en la PC a la que la menor tiene acceso o este mismo problema en una familia más tradicional, donde no ocurren ninguna de las situaciones antes descritas.? La respuesta es obvia.

En el trabajo con los padres de niños que reciben psicoterapia, todo esto supone que debemos hacerlos protagonistas del proceso y que nuestro rol es el de guiarlos en la comprensión del problema del niño y en la activación de sus propios recursos para resolverlo. Nuestros métodos tienen que ir en sintonía con eso. No será dando charlas educativas como lo logremos. Nuestras actitudes profesionales son también decisivas. La escucha activa no es un eslogan así como el respeto no es una declaración formal. Ambas son cualidades que nunca faltan en los buenos psicoterapeutas. Escuchar es seguir con interés las explicaciones e interpretaciones que dan los padres, ellas sin duda tendrán un sentido esclarecedor más contundente que toda nuestra experticia profesional. Porque esa realidad a la que nos asomamos por un rato en cada sesión de trabajo es el contexto cotidiano de esa familia. Respetar es tener claro que casi todos los padres son lo mejor para sus hijos, y que casi todos intentan hacer lo mejor para ellos, amén de los errores y las incapacidades. Y cuando logramos convencerlos de eso, increíblemente comienzan a sentirse más responsables del problema del hijo y más motivados para solucionarlo, sacan ese “extra” que hace falta, dejan de pedirnos consejos como píldoras (o píldoras) y adquieren el empoderamiento y la emancipación que les hacía falta. Se nos despegan, y despegan... entienden de una vez que nuestro rol es de apoyo y el de ellos –de padres–.

En el trabajo con los niños, contrario a lo que podría suponerse, (aunque sé que no es una suposición propia de un auditorio que hace psicoterapia infantil) el desafío metodológico es mayor aún. Porque más allá del imprescindible gusto por el mundo infantil y las habilidades para lidiar con ellos, hay que saber leer el proceso psicoterapéutico. Entender qué es lo que ha hecho que a la luz de la tercera sesión de un grupo de psicoterapia, desaparezca la encopresis de largos años de evolución de un

menor de ocho años, o que aquel con un severo rechazo al contacto social, es quien le exige a la madre que no deje de traerlo al grupo.

Hay que estar muy atentos, así como lo enseña la investigación-acción, a todo lo que hacemos y los efectos que generamos. Más que con los adultos, porque los niños no pueden explicarnos lo que está sucediendo con ellos, así como se lo pedimos y lo hacen sus padres. Hay que aprender a escuchar sus voces, que puede ser por ejemplo el dibujo que hoy realizó un niño en la sesión. O la carcajada de otra niña arrancada por la vivencia de ver a su mamá haciendo la obra de teatro, (ella que nunca se reía en el grupo y su mamá que casi no tenía tiempo para ella) o puede ser simplemente el ajuste comportamental de aquel otro, que nos dio tanto trabajo con sus conductas disruptivas y los frecuentes intentos de llamar la atención por “las malas”. Los sistemas narrativos de observación son un recurso eficaz; las categorizaciones que a modo de indicadores del proceso grupal hemos logrado construir en la investigación de la psicoterapia infantil, nos ayudan a monitorear el alcance de nuestra labor.

También hay que plantearse diseños flexibles, diseños que cambiemos en plena sesión porque tenemos evidencias de que es necesario. Un cuento terapéutico que trajo bostezos, esas caras que no se animaron con el juego del caldeamiento, o por el contrario demasiada excitación motriz que nos dice que hoy no es el día para la pintura dactilar grupal. La flexibilidad, la frescura de estar siempre indagando y no dar nada por obvio, no perder nunca la capacidad de observación, son otros de los innumerables beneficios de las metodologías cualitativas aplicadas al entorno psicoterapéutico. Hoy los estudiosos hablan de la *investigación-intervención*. El grupo de Milán con las terapias familiares es un buen ejemplo de ello.

Se trata de intervenir sin dejar nunca de investigar porque solo así se garantiza una buena intervención. Se trata también de cuando se investiga sobre nuestro hacer, siempre se está interviniendo ya que es un enfoque que supone que no hay otro modo de investigar que tratar a los pacientes como personas, instándolos a participar activamente, a dar todos sus criterios, a trabajar con nosotros en sus problemáticas, y en hacerse, de paso, protagonistas de su propio cambio personal, lo cual termina convirtiéndose en una de las mejores formas de hacer la intervención.

Por ahí, en nuestra opinión, debemos marcar nuevos derroteros. Por ahí debiera marchar la psicoterapia que hoy necesitamos.

## NOTAS

- <sup>1</sup> Intervención en la Mesa Redonda “Psicoterapia Infantil” en PSIQCUBA 2015 (Congreso Internacional de Psiquiatría).

# COMUNIDADES. PRÁCTICAS Y REFLEXIONES DESDE LA PSICOLOGÍA

**Pedro Emilio Moras Puig**

*Instituto Cubano de Investigación Cultural “Juan Marinello”, Cuba*

**Claudia María Caballero Reyes**

*Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana, Cuba*

## Resumen

En el estudio de Comunidades, se recogen disímiles experiencias que aportan formas de pensar y de hacer heterogéneas: a veces consonantes y otras disonantes entre ellas, que responden a contextos muy exclusivos o que pueden ser diseminadas a otros espacios, enfocadas en problemas particulares como la salud, la educación, el bienestar, el desarrollo, o prácticas más integrales; todo esto evidencia nuevamente modos alternativos de 1. *Entender la comunidad, acercarse a ella* y 2. *Participar en su transformación*.

El presente trabajo parte de la experiencia docente de los autores en la asignatura Psicología Comunitaria de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana. En un primer momento se presentan los presupuestos teóricos de partida, para luego sistematizar los resultados de trabajos realizados por estudiantes en la práctica de la asignatura, en total se refieren 27 investigaciones realizadas en igual número de comunidades. Nuestra intención es identificar regularidades en la información acumulada en grupos poblacionales diversos que permitan establecer rutas para una mayor inclusión de los mismos en procesos de transformación y desarrollo comunitario.

**Palabras clave:** Comunidad, sentido psicológico de comunidad, participación social comunitaria

## Abstract

*In the study of communities, there are collected dissimilar experiences that provide heterogeneous ways of thinking and doing: sometimes consonants and other dissonant, that response to very exclusive contexts or that can be spread to other areas, focusing on particular issues such as health, education, welfare, development, or more integral practices; all this evidence alternative modes again 1. Understand the community, approach her and 2. Participate in its transformation.*

*This paper begins with the teaching experience of the authors in the Community Psychology course at the Faculty of Psychology at the University of Havana. At first starting the theoretical assumptions are presented, then systematize the results of work done by students in the practice of the subject, a total of 27 investigations relate in as many communities. Our intention is to identify regularities in the information accumulated in various population groups that establish routes for greater inclusion thereof in the process of transformation and community development.*

**Keywords:** Community, psychological sense of community, community social participation

## Concepción del objeto de estudio

La concepción de comunidad se ha ido transformando desde posturas más tradicionales en las que prima el elemento territorial, hacia otras en las que se destacan las relaciones, los valores compartidos y el sentido de pertenencia como cuestiones fundamentales, tal como se aprecia en la evolución de los siguientes conceptos:

“La comunidad consiste en un sistema organizado territorialmente y coextensivo con un patrón de asentamiento en que: opera una red efectiva de comunicación; se comparten instalaciones y servicios comunes dentro del patrón de asentamiento; y se desarrolla una identificación psicológica con el símbolo local” (Sanders, citado en Sanchez, 1991, p. 74).

“La comunidad es un espacio común compartido, una serie de relaciones interpersonales y una interacción social. Por lo tanto, para que exista una comunidad es necesario que sus miembros posean un sentimiento de conciencia compartida, una forma de vida con referencias comunes, un grupo de personas con las cuales interactúa y que, por estas relaciones, proporciona una sensación de estimación y acogida” (Pons, Grande, Gil-Lacruz y Marín, 1996, p. 181).

“La comunidad constituye un concepto capaz de extenderse más allá de los grupos, permitiendo describir interacciones sociales complejas que incluyen en su entramado a grupos y otros conjuntos” (Ander- Egg, en Romero y Muñoz, s/f, p. 6).

Poniendo el énfasis en las comuniones de los conceptos de comunidad que se han manejado a lo largo del tiempo, se entiende que la comunidad se caracteriza por la presencia de (Romero y Muñoz, s/f):

- Intereses y objetivos comunes. La acción social vinculada a la satisfacción de necesidades, solución de problemas cotidianos y el desempeño de funciones sociales relevantes.
- Interacción social sostenida, cooperación y participación social en un contexto determinado (territorial, escolar, eclesial, virtual, laboral, entre otros).
- Sentido psicológico de comunidad expresado en el sentimiento o conciencia de similitud, presencia de costumbres, valores, estilos de vida, tradiciones, símbolos compartidos.

Por otra parte, las diferencias entre las concepciones de comunidad apuntan fundamentalmente a distintos tipos de comunidades basados en el elemento básico compartido (Sanchez, 1991, p. 81):

- Comunidad de sangre: de base biológica (familia, clan, tribu).
- Comunidad de lugar: basada en la vecindad (aldeas, medios rurales, barrios).
- Comunidad de espíritu: basada en la amistad, sentimientos o espíritu. Se da en pueblos pequeños, grupos religiosos o sectarios o en la “comunidad nacional”.
- Bandas, pandillas o grupos urbanos: que comparten la marginación o la desviación social.
- Instituciones sociales: que funcionan en gran parte como comunidades (escuelas, iglesias o grupos voluntarios).

En el caso particular de la Psicología Comunitaria en Cuba, y más específicamente en la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana, el tipo de comunidad con que se ha trabajado fundamentalmente es el delimitado por el espacio físico, en correspondencia con la tradición que comenzó a formarse desde los años 60 a partir de las demandas expresadas por el Estado para apoyar los cambios sociales que se estaban realizando en los diferentes territorios del país, que requirieron en un primer momento (década del 60) del trabajo en centrales azucareros, ciudades y comunidades rurales,<sup>1</sup> con los objetivos de: elaborar un procedimiento diagnóstico de la problemática sociopsicológica comunitaria que permitiera explorar elementos dinámicos de su desarrollo social – motivaciones, intereses, necesidades y problemas comunes– y aportar recomendaciones a las instituciones estatales y a las organizaciones sociales; y en un segundo momento (décadas de los 70 y 80) del trabajo en las localidades correspondientes a cada centro de salud, con los objetivos de: trabajar en la prevención de salud mediante la caracterización sociopsicológica de los grupos de riesgo, el estudio de la satisfacción de la población con los servicios de salud prestados y el grado de cultura sanitaria alcanzado (Tovar, 2005). Esta tradición del trabajo en comunidades configuradas a partir de límites geográficos se ha mantenido hasta el momento, aunque se han diversificado las

formas de acceso al campo, se han multiplicado los objetivos de trabajo en dichas comunidades y se ha comenzado a trabajar gradualmente con otras visiones más actuales de comunidad.

En los últimos 3 años la asignatura Psicología Comunitaria coordinó la realización de 27 trabajos de Psicología Comunitaria basados en diferentes concepciones de comunidad (ver Tabla 1):

Se continuó la línea de trabajo en las comunidades de lugar tradicionales, específicamente en los barrios: Plaza Vieja, Catedral, Pueblo Nuevo, Cayo Hueso, Jesús María, Colón, Vedado, Atarés-El Pilar, Puentes Grandes, Santa Fe y Víbora. Con la peculiaridad de que el acceso a estas se hizo a través de diferentes grupos poblacionales ubicados en ellas: miembros de grupos de teatro, miembros de talleres de artes plásticas, miembros de cooperativas, estudiantes de secundarias básicas y preuniversitarios y jóvenes.<sup>2</sup>

Se añadió el trabajo en comunidades funcionales constituidas por residencias estudiantiles: 12 y Malecón, Micro X, F y 3ra y Complejo Cultural Residencial de Estudiantes.<sup>3</sup>

Y se sumó también el trabajo con grupos urbanos: aficionados del béisbol (que se reúnen en la llamada "Esquina Caliente" del Parque Central), frikis, mikis, roqueros, emos, eskater, rastas, otakus, repas (que se reúnen en el Parque G).<sup>4</sup>

### **Concepción del proceso de transformación**

Se presentan diferentes alternativas metodológicas para el trabajo en la comunidad, entre las cuales resaltan (Tovar, 2005):

- Enfoque cultural o etnográfico: capta la comunidad como cultura o forma de vida, mediante la residencia prolongada en la comunidad u observación participante.
- Metodología contextualista o enfoque ecológico: prima el estudio de la interacción entre comunidades y el ajuste de la comunidad con el entorno físico-natural y social.
- Enfoque demográfico: predomina el examen de las características sociodemográficas de la población, su evolución y patrones de asentamiento, movilidad, etc.
- Enfoque histórico: integra datos y hechos comunitarios tanto desde una perspectiva global (toda la comunidad) como individual (biografías). Toma en cuenta el punto de partida y su evolución en un problema determinado.
- Investigación Acción Participativa (IAP): implica un proceso colectivo de aprendizaje, en el cual la comunidad tiene el control de este; supone una comunicación horizontal entre los participantes y una retroalimentación sistemática. Por estas razones la IAP resulta la alternativa metodológica idónea para el trabajo en la comunidad. Supone el avance progresivo de fases que sin ser estrictas sino flexibles, guían el proceso en la consecución de los objetivos del trabajo:
  1. Montaje institucional y metodología de la investigación participativa.
  2. Estudio preliminar y provisional de la zona y población. Retroalimentación a la comunidad.
  3. Análisis crítico de los problemas considerados como prioritarios y que los involucrados desean estudiar y superar. Retroalimentación de los avances de la actividad de análisis de problemas.
  4. Programación y ejecución de un plan de acción para contribuir a solucionar los problemas planteados.

Siguiendo esta metodología los trabajos realizados desde la asignatura Psicología Comunitaria estuvieron enfocados en la caracterización socio psicológica de las comunidades, cumpliendo así con las dos primeras fases del proceso interventivo, y dejando sentadas las pautas para el posterior avance de la comunidad en función de sus objetivos.<sup>5</sup> Esto implicó:

- El diagnóstico de necesidades de la comunidad: identificación y análisis de necesidades y problemas; evaluación de los factores estructurales y procesos sociales implicados en su generación y mantenimiento –causas y consecuencias–; evaluación de recursos reales y potenciales para resolverlos. De modo que una vez terminado el trabajo diagnóstico la comunidad se haya movido desde un momento de identificación de sus problemas hasta un análisis de posibles estrategias a desarrollar para resolverlo.
- El análisis del sentido psicológico (tanto en su dimensión vertical –personal, basada en la identificación o sentido de pertenencia a la comunidad–, como horizontal –interpersonal, asentado en el conjunto de interrelaciones y lazos entre los miembros de la comunidad– (Sánchez, 1991)) como elemento que junto a la participación social comunitaria constituye la célula estructural y funcional de la comunidad, y por tanto facilita u obstaculiza su desarrollo.
- El análisis de la participación social comunitaria (en cuanto a sus niveles –movilizador y de consumo; consulta, discusión y/o conciliación; delegación y control; y responsabilidad compartida y codeterminación– (Linares, C., Correa, S. y Moras, P., s/f), especificando los patrones de consumo en los casos en que esta se ubicaba en el nivel movilizador y de consumo), como factor que permite identificar cuáles son los objetos de satisfacción de las necesidades culturales de los sujetos, y con ello, trazar estrategias para potenciarlos en caso de que sean insuficientes, para redireccionar los intereses que puedan ser valorados como factores de influencia negativa, y para ampliar las posibilidades de satisfacción a partir de nuevos objetos que refuercen valores, prácticas y tradiciones de la comunidad –y con ello contribuir a la par al desarrollo del sentido psicológico–.

### **Principales resultados**

A continuación se desarrollan los principales resultados obtenidos atendiendo a cada objetivo planteado, en cada uno de ellos se comentará primeramente las generalidades que se aprecian en todas las comunidades estudiadas y luego se expondrán las diferencias específicas de algunas comunidades respecto al resto.

### **Sobre la evaluación de necesidades**

#### *Necesidad económica y material:*

La necesidad económica muestra su preponderancia en la vida social desde los inicios de esta, pero adquiere formas específicas en función de los contextos históricos particulares. En el caso de las comunidades estudiadas la necesidad económica está marcada por el profundo proceso de actualización del modelo económico del país, el cual tiene el reto de “superar un conjunto de restricciones estructurales, funcionales y del propio modelo que afectan el desempeño económico actual de la isla, y en paralelo, crear las condiciones que garanticen el desarrollo autosustentable a largo plazo” (Marquetti, s/f), en un escenario caracterizado por “la vivencia de desigualdad en la sociedad, el acceso al consumo como criterio diferenciador y símbolo de estatus y prestigio, incertidumbre tanto para los que viven con más comodidad como para los que menos, insatisfacción con el salario y las condiciones de vida, baja productividad, cambios en el modelo de sociedad ideal y bienestar, etc.” (Pañellas, 2012). Esta situación, que se hace más evidente en las comunidades de lugar ubicadas en territorios poco favorecidos, provoca que las necesidades económicas repercutan en las materiales, manifestándose desde la carencia debido a: problemas constructivos de las viviendas y espacios públicos; insalubridad y falta de higiene en calles y espacios públicos; dificultades para el acceso a recursos que satisfacen necesidades básicas como agua potable, alimentos bien elaborados (en el caso específico de las residencias estudiantiles); falta de recursos para realizar las actividades laborales (particularmente en las cooperativas) y de estudio (en el caso de los talleres de artes plásticas y las escuelas –inmuebles, ventilación, pinturas y delantales–).

#### *Necesidad de socialización, afiliación, comunicación*

Esta necesidad remite a la esencia del hombre como ser social, expresa la necesidad de la interacción, la cooperación, la actividad como medios para la reproducción y producción de la

sociedad, manifiesta el papel del entorno como fuente del desarrollo y no solo el ámbito en que este ocurre, dicho en palabras de Vygostky (1935, p. 20): “el hombre es un ser social, que sin la interacción social, no puede nunca desarrollar en él los atributos y características que se han desarrollado como resultado de la evolución sistemática de toda la humanidad”. Esta necesidad resulta relevante para el desarrollo de la comunidad, en tanto está en su base, explica la importancia de formar y transformar la colectividad como medio para el crecimiento personal y social.

Las expresiones específicas de esta necesidad adquieren matices diferenciados en dependencia de algunos grupos poblacionales y comunidades específicas. Tal es el caso de:

- El grupo poblacional de los adolescentes tempranos de todas las comunidades en que se trabajó con este grupo etario demanda un cambio en el estilo de comunicación con los padres y cuya carencia se manifiesta en problemas de interacción entre padres e hijos. Esta situación se muestra en concordancia con las teorías del desarrollo que describen el período adolescente, en tanto plantean la aparición del conflicto adulto-adolescente generado por “la divergencia de opiniones de adultos y adolescentes, en cuanto a los derechos y deberes de estos últimos” (Domínguez, 2006). Se detalla que este conflicto es más agudo al inicio de la adolescencia y tiende a disminuir a finales de ella, lo cual es coherente con la fuerza con que aparece el matiz de esta necesidad en los grupos poblacionales de adolescentes tempranos estudiados.
- Los miembros de las residencias estudiantiles (comunidades funcionales) expresan la necesidad de comunicación desde la carencia debido a problemas en las relaciones entre estudiantes e instructores educativos. Esta realidad se muestra semejante a la encontrada en otros resultados investigativos sobre el tema, en los cuales se manifiesta igualmente: falta de confianza en la relación que obstaculiza que el instructor sea una figura significativa en el ámbito de los problemas académicos o personales de los estudiantes, aun cuando esto es un objetivo cardinal en el trabajo de estos; comunicación centrada en las evaluaciones, solicitudes de problemas materiales y/o cualquier otra gestión administrativa; y quejas en cuanto al trato inadecuado de los trabajadores educativos hacia los estudiantes (Torralbas, J. y Martín, M., 2014).

En las comunidades funcionales estudiadas la necesidad de socialización también se ve afectada por el problema de la falta de espacios físicos que faciliten la interacción, lo que provoca que esta actividad se realice en espacios que no están destinados para ello –por ejemplo los cuartos– y que por tanto no se potencien las relaciones interpersonales más allá de los otros con los que se comparten la habitación, creando subgrupos cerrados y limitando las posibilidades de participación en los procesos vitales de la comunidad por la falta de comunicación cara a cara entre todos los miembros. Esto nos lleva a una reflexión acerca de la importancia del territorio como elemento estructural que influye en la dinámica de la comunidad, en tanto la disposición del ambiente constructivo y material –la ubicación de las paredes, las puertas y las ventanas, la disposición de los muebles o la falta de ellos– incide en el comportamiento individual y social (Suárez, s/f). Un escenario que cuente con asientos colocados en círculo o semicírculo potenciará la interacción y el intercambio, mientras que espacios en los que la disposición de estos sea en fila y separados unos de otros provocará el ejercicio de las actividades de manera aislada, por último la ausencia de estos espacios disminuye notablemente las posibilidades de interacción (Sommer, 1967), tal como ocurre en las comunidades estudiadas.

- Grupos urbanos frikis, mikis, roqueros, emos, eskater, rastas, otakus, repas manifiestan dificultades en la interacción entre ellos; al mismo tiempo que el grupo urbano de aficionados del béisbol, presenta conflictos en la relación con otros grupos sociales –proxenetas y homosexuales–. El elemento común en estos problemas está dado por que se comparte un espacio geográfico, los primeros comparten el Parque de la calle G y los segundos comparten el Parque Central. Nuevamente el análisis en torno a la territorialidad resulta relevante, en



este caso las cuestiones teóricas permiten entender cómo la temporalidad (cuánto tiempo pasa el grupo en ese espacio) y el control o centralidad (cuán relevante resulta el espacio para el grupo) hacen que el uso y aprovechamiento de esos espacios públicos funcione más bien como un territorio secundario (espacio semipúblico en el que las interacciones se producen con arreglo a ciertas normas habituales) (Taylor y Stough, 1978); lo que explica por qué la violación de estos límites espaciales que dividen de manera invisible pero clara a los grupos genere conflictos entre ellos.

Para comprender la ruptura en la comunicación hacia el afuera de los grupos urbanos se debe tomar en cuenta también al proceso de comparación grupal propio de la formación de las identidades sociales, el cual establece que “el individuo, mediante el principio de acentuación, maximiza diferencias entre endogrupo y exogrupo, favoreciendo al primero. Esta comparación se realiza sobre cuestiones físicas, actitudinales y comportamentales ... De esta manera, se refuerza una autoestima positiva derivada de la pertenencia al grupo” (Pañellas, 2012); esto provoca que se establezcan distancias entre los grupos como una forma de autoafirmarse, pero si estas rupturas son demasiado tajantes pueden crear un clima negativo que dificulta la conexión de las comunidades con el entorno y poner en riesgo su propia supervivencia y desarrollo.

### **Necesidad de recreación y esparcimiento:**

Esta necesidad encuentra su satisfacción tanto en el espacio personal como grupal. Respecto al primero, los objetos de satisfacción fundamentales se asocian a la realización de actividades tales como ver la televisión y escuchar música. Aun cuando esto constituye una generalidad, se manifiestan ciertas pautas de consumo que diferencian a determinados grupos poblacionales y comunidades respecto a otras, tal es el caso de:

- El grupo poblacional de niños, tal como se espera de acuerdo con las regularidades de la edad, consume materiales audiovisuales de tipo Infantiles y Dibujos animados. Mientras que el resto de los grupos poblacionales y comunidades en general se caracterizan por el consumo de películas cuyos géneros oscilan fundamentalmente entre la comedia, la ciencia ficción y el policiaco; así como la visualización de series; y en el caso particular de la población femenina se aprecia también una marcada inclinación por el consumo de novelas. Este último elemento demanda una lectura de género, en tanto constituye una pauta comportamental que reproduce la imagen tradicional de la mujer y contribuye al reforzamiento de actitudes y perpetuación de estereotipos respecto a ella.
- Los grupos urbanos se diferencian en cuanto a las pautas de consumo musical: los punks, frikis, rockeros y otakus se caracterizan por la preferencia de la música rock; los repas por la preferencia del reguetón, la timba y la salsa; y los mikis la preferencia de la música tecno. Mientras que el resto de los grupos urbanos y comunidades se asemejan en el gusto por el reguetón, la música romántica y popularailable. Las marcadas diferencias en el caso de las primeras comunidades mencionadas responden al proceso de identidad social vinculado a la conformación de dichas comunidades, en tanto un elemento esencial de su formación está dado por el hecho de compartir la preferencia por un gusto musical, y es completado por el empleo de un código verbal o jerga determinado y una estética particular.

Resulta preocupante el hecho de que se rechace el consumo de música tradicional cubana, mostrándose como uno de los indicadores de más baja puntuación en el estudio de consumo cultural, en tanto una de las funciones de la comunidad está dada por la socialización, es decir, “la trasmisión de valores, conocimientos y pautas de conductas de la sociedad a los individuos que forman parte de ella” (Álvarez, 2005, p. 10), y el hecho de que en esta no solo no se potencie, sino que se desestime su valor, da cuentas de un proceso de socialización que se está llevando a cabo en las comunidades en el que la tradición musical se está perdiendo, y por tanto también un elemento importante de la identidad del cubano.

La necesidad de recreación y esparcimiento, como se mencionaba más arriba, también se satisface en el espacio grupal. En este sentido también se aprecian ciertas diferencias:

- Los grupos poblacionales de adolescentes tempranos encuentran en la práctica de deportes (fundamentalmente fútbol) y la salida a fiestas y discotecas con los amigos los principales objetos de satisfacción de esta necesidad. Resulta otra alerta para el mantenimiento y la reproducción de la identidad nacional el hecho de que las prácticas deportivas se asocien a un deporte diferente del nacional. Con la identificación de estos elementos no se pretende la censura de formas de actuación, consumo y participación diferentes, en todo caso es solo una expresión de la heterogeneidad cultural que cada vez hace más evidente el proceso de globalización cultural, y sí un espacio para develar esta realidad y hacerla consciente, como único modo de trabajar en función del desarrollo y la transformación que se desea.
- Los grupos poblacionales vinculados directamente al arte (miembros de grupos de teatro y talleres de artes plásticas) encuentran la satisfacción de la necesidad de recreación en espacios artísticos tales como galerías, exposiciones, teatro y cine en mucha mayor medida que el resto de los grupos poblaciones y comunidades estudiadas.

De manera general se aprecia una satisfacción parcial de la necesidad de esparcimiento en el espacio grupal dentro de la comunidad debido a las problemáticas de estas relacionadas con la ausencia o insuficiencia de espacios recreativos de este tipo: centros deportivos, discotecas, teatros; así como la no correspondencia entre los que existen y las formas de consumo reales. Esto demuestra la importancia de explorar el consumo cultural para visibilizar posibles estrategias que pongan los espacios existentes en función de los objetos de consumo reales y vinculen dichos espacios con otros que se deseen promover.

Por otra parte el hecho de que se evidencien formas diferentes de satisfacer una misma necesidad en una misma comunidad, expresa la importancia de la creación de espacios diferenciados para la satisfacción de las necesidades de los miembros de la comunidad en función de sus diferencias (grupo etario, actividad que realizan, ocupación).

### **Sobre Sentido Psicológico y Participación**

El sentido psicológico, como elemento esencial que enlaza lo individual con lo social se muestra parcialmente desarrollado en las comunidades estudiadas. Se aprecia una mayor riqueza en la dimensión vertical –individual–, en tanto resalta el mantenimiento de tradiciones, rituales, identificación de símbolos, prácticas y costumbres propias de la comunidad. En cambio, la dimensión horizontal –interpersonal– se muestra debilitada, pues no se reconocen ni se establecen los lazos necesarios entre los miembros de la comunidad para el ejercicio activo, en calidad de decisores, de las actividades y acciones de la vida social de la comunidad, por el contrario, se evidencia una participación en calidad únicamente de beneficiario, desde el consumo de las acciones establecidas “desde fuera”, que no implican la toma de decisiones colectiva, y por tanto no potencian el diálogo, el intercambio y la participación desde el nivel de protagonista.

### **A modo de cierre**

El análisis de los resultados presentados, apunta a diferentes perspectivas de trabajo con comunidades. El estudio a partir de grupos poblacionales identifica la totalidad de estas investigaciones, no obstante la mirada a la comunidad aunque prioriza el enfoque territorial, incluye también la visión de comunidades funcionales, es decir de instituciones que ofrecen servicios y albergan a personas donde un período prolongado de tiempo, en este caso residencias estudiantiles y además tribus y grupos urbanos que comparten identidades culturales y establecen interacciones en espacios públicos. En todos los casos el abordaje se realiza a partir de un diagnóstico de necesidades e inventario de problemas desde la percepción de estos grupos, potenciando su participación en posibles soluciones y teniendo en cuenta el sentido psicológico identificado, el cual incluye el sentido de pertenencia pero también la percepción de similitud, interacciones frecuentes y la voluntad de mantenerlas.

Por otra parte demandas de espacios propios, de opciones recreativas y de esparcimiento y de apoyo material, son los contenidos que caracterizan las principales necesidades en los diagnósticos, los que al ser explorados de manera independiente develan una gama de matices diferentes como expresión de la diversidad que expresa la lectura de estos reclamos desde grupos distintos, lo que tiende a destacar la importancia de estas miradas desde ejes que aborden la homogeneidad pero también la diversidad cultural que develan los comportamientos y subjetividades sociales.

El trabajo de campo que acompañó estas investigaciones se realizó desde el paradigma de la Investigación Acción Participativa, como estrategia metodológica que resulta idónea por propiciar el protagonismo de los sujetos en el proceso investigativo y su empoderamiento como actor de desarrollo en prácticas de transformación. Continuar realizando exploraciones de esta naturaleza permite más que un ejercicio académico el conocimiento de comunidades, a la vez que dar respuestas a problemas acuciantes de nuestra sociedad desde los escenarios cotidianos donde se construyen y expresan subjetividades e identidades colectivas.

## Bibliografía

Álvarez, L. (2005): Introducción a la teoría y metodología de la Psicología Comunitaria. En Fuentes, M., Vasallo, N., Álvarez, L. y Pañellas, D. (2005): *Psicología Social II. Parte 2. Selección de lecturas*. La Habana: Félix Varela.

Domínguez, L. (2006): *Psicología del Desarrollo: Adolescencia y Juventud. Selección de lecturas*. La Habana: Félix Varela.

Linares, C., Correa, S. y Moras, P. (s/f): *La participación: ¿solución o problema?* Centro de Investigación y Desarrollo de la Cultura Cubana "Juan Marinello".

Marquetti, H. (s/f): La Formulación de Políticas Públicas en el Contexto de la Actualización del Modelo Económico en Cuba. Material digital.

Pañellas, D. (2012): Grupos e identidades en la estructura social cubana. Tesis para optar por el grado científico de Dra. en Ciencias Psicológicas. Facultad de Psicología, Universidad de La Habana.

Romero, M. y Muñoz, M. (s/f): Comunidad y desarrollo comunitario: aspectos teóricos y metodológicos. FLACSO.

Sánchez, A. (1991): *Psicología Comunitaria. Bases conceptuales y operativas. Métodos de intervención*. Barcelona: PPU.

Sommer, R. (1967): Small group ecology. *Psychological bulletin*, vol 67, no. 2, pp. 145-152.

Suárez, M. (s/f): Diseño espacial del aula y conductas espaciales. Material digital.

Taylor, R. y Stough, R. (1978): Territorial cognition: Assessing Altman's typology. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 3, no. 4, pp. 418-423.

Torralbas, J. y Martín, M. (2014): Estudio diagnóstico y proyección del trabajo educativo en las Residencias Estudiantiles de la Universidad de La Habana. *Memorias de la II Jornada Científica de Psicología Aplicada PSICAP*. Abril, 2014. Holguín, Cuba.

Tovar, M. (2005): Concepción metodológica del estudio psicosocial de la comunidad. En Fuentes, M., Vasallo, N., Álvarez, L. y Pañellas, D. (2005): *Psicología Social II. Parte 2. Selección de lecturas*. La Habana: Félix Varela.

Tovar, M. (2005): Psicología Comunitaria: orígenes, antecedentes y desarrollos. En Fuentes, M., Vasallo, N., Álvarez, L. y Pañellas, D. (2005): *Psicología Social II. Parte 2. Selección de lecturas*. La Habana: Félix Varela.

Vygostky, L. (1935): Conferencia 4. El problema del entorno. En Vygostky, L. (1935): *Fundamentos de psicología*. Leningrado: Instituto Superior Pedagógico Estatal "Herzen".

## NOTAS

1. Entre los trabajos más sobresalientes sobre el tema figuran: Estudio psicosocial de nueve centrales azucareros, Investigación psicológica de la ciudad de Nuevitas, Investigación integral de siete comunidades rurales, Investigación integral de tres ciudades orientales (Casañas, Fuentes, Sorín y Ojalvo citado en Tovar, 2005).
2. Barrenechea, A., Hernández, R., Martínez, L., Vázquez, C., Carbajo, M. y Ortega, M. (2014); Barrios, A., Orozco, M., Fernández, L., Cruz, C. y Lino, D. (2014); Blanco, Y., García, L., Espinosa, R., García, A. y Rojas, E. (2012); Claudia Padrón, C., del Rey, E., Vega, E., Pico, A. y Álvarez, H. (2014); Del Cueto, C., Hernandez, D., Afont, A., Carvajal, M., Santana, I., de Calzadilla, A., Zaldívar, M. (2013); Del Río, M., Varona, J., Cuello, S., Riverón, A., de Armas, F. y Sardiñas, A. (2014); Domínguez, E., Reinó, M., Reyes, S., Castro, A. y Duarte, T. (2012); Labaut, L., Morera, M., Fuentes, S., Alfaro, G. y Del Valle, C. (2012); Menéndez, K., Batista, E. y Padilla, Y. (2012); Milanés, L., Tomé, C., Pérez, E., Selman-Housein, S. y Orosa, A. (2012); Noroña, A., Medina, Y., García, S. y Larralde, L. (2014); Quesada, D., Chávez, K., Suástegui, A., González, A. y Armenteros, A. (2013); Reyes, A., Herrera, Y., Leza, M., Venereo, C. y Menéndez, P. (2014); Sicilia, R., García, R., Palay, G. y Álvarez, S. (2014); Solano, O., González, L., Ricart, S., Onguemby, C. y Díaz, A. (2014); Vargas, L., Bueno, L., Valle, D., Miranda, M. y Escalona, M. (2012); Velázquez, L., Fábregas, F., Maceda, A., Malas, O. y Piedad, O. (2012); Vitier, A., Molina, L., Vázquez, C. y Domínguez, M. (2012).
3. Álvarez, D., Guerra, L., Padilla, L., Rivera, Y., Rodríguez, D., Scott, J. y Suárez, R. (2012); Blanco, S., Peña, L., Medales, C., Mercado, D. y Rosabal, Y. (2014); Cánovas, A., Quesada, D., González, E., Campos, P., Puga, P. y Chang, S. (2012); Coroas, S., Arias, N., Alberty, M., Ricardo, L., Boschmonar, A. y Sile, J. (2013); Orbera, D., Arias, A., La Rosa, F., González, E., Mesa, M. y Sosa, P. (2012); Picayo, N., Machimbo, R., Berges, G., Bell, D., Castro, A. y Córdova, A. (2012); Totaram, S., Coelho, S. y Reyes, J. (2014).
4. Durán, C., Albín, J., Zanetti, P., Bressler, S., Lara, M., Berdazco, D., Torriente, C., Rosada, Y., Martínez, D. y Mejías, M. (2014); Valdés, A., Martínez, A., Nuñez, N., Hernández, M. y Fleitas, N. (2014).
5. Las razones fundamentales para realizar el trabajo comunitario hasta la fase mencionada se deben al tiempo posible de realización de la actividad, enmarcado únicamente en el semestre en que se imparte la asignatura, esto implica la desventaja de acompañar a la comunidad solo en las primeras fases de la transformación; como paliativo a esta situación se enfatiza en la necesidad de trabajar desde el principio en el empoderamiento de la comunidad, de modo que al dejar proyectadas las posibles estrategias para la solución de los problemas identificados, la comunidad sea capaz de llevarlas a cabo. Por otra parte, se está analizando en la disciplina Psicología Social de la facultad un diseño del trabajo en el campo que favorezca la participación de los estudiantes en fases posteriores del proceso de transformación.

# LA PSICOLOGÍA EN EL CHILE POSTDICTATORIAL: HACIA LA (DES)PROFESIONALIZACIÓN

**Tania de Armas Pedraza**

*Departamento de Sociología, Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, Chile.*

**Cristian Venegas Ahumada**

*Departamento de Psicología, Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, Chile.*

**Alexis Lorenzo Ruiz**

*Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, Cuba.*

## Resumen

En el contexto de un modelo socio-político-económico capitalista neoliberal, el objetivo de investigación se orienta a determinar si existe tendencia a la desprofesionalización de la Psicología en Chile durante el período *postdictatorial* (1990-2013), a partir del análisis de las dimensiones: formación universitaria, trabajo y afiliación al Colegio de Psicólogos de Chile. Se utiliza una metodología de estadística descriptiva. Resultados: Los enclaves autoritarios como son la Constitución (1980), DFL1 (1981) y Ley 3.621, produjo como resultado: que el 91% de los programas son de universidades privadas y un 9% de universidades estatales. El período (1996-2013) se incrementó en 560% los psicólogos/as titulados/as. El 64,6% de los/as psicólogos/as ejercen un trabajo no decente y la jurisdicción ética del Colegio de Psicólogos solo alcanza al 10% de los/as titulados/as (1996-2013). Se constata desprofesionalización de la psicología, limitando el compromiso social y pertinencia de la profesión para el desarrollo de la sociedad y el país.

**Palabras:** Enclaves autoritarios, capitalismo neoliberal, trabajo no decente, compromiso social.

## Abstract

*In the context of a neoliberal capitalistic socio-economic political model, the objective of the research is oriented to determine if there exists the tendency towards the desprofessionalization of psychology in Chile during the post dictatorship period (1990-2013), beginning with an analysis of the dimensions: university studies, work, and affiliation at the School of psychologists in Chile. A descriptive- statistical methodology was employed. Results: authoritarian enclaves like the Constitution (1990), DFL1 (1981) and 3.621 Law, produces as a result: that 91% of the programs are from Private Universities and 9% from State Universities. During the period (1996-2013) the number of psychology graduate students rose 560%. The 64, 6% of these psychologists do no decent work and the ethnical jurisdiction of the School of Psychologists only reaches 10% of those graduated (1996-2013). This constitutes psychology desprofessionalization, limited social commitment and belonging within the profession for the development of the society and country.*

**Key Words:** Authoritarian enclaves, neo-liberal capitalism, no decent work, social commitment.

## Acerca de las tendencias en los estudios sobre la profesión de la psicología

Para comenzar el presente trabajo se realizará una revisión de las seis líneas de investigaciones para el estudio de la *psicología como profesión* en el contexto chileno. En un segundo momento, se revisa

la evidencia investigativa respecto a la relación entre capitalismo y desprofesionalización a nivel internacional, para finalizar esta sección formulando la pregunta de investigación de nuestro estudio.

Una primera línea de investigaciones respecto a la psicología como profesión en Chile, se han efectuado desde una *teoría funcionalista*, donde se establece que la especialización clínica de pregrado se vincula con el área de ejercicio profesional de los/as titulados/as (Makrinov, Scharager y Molina, 2005). Una vertiente contemporánea de la teoría funcionalista, son los estudios basados en el *enfoque competencias*, mediante los cuales, se busca promover la pertinencia de la formación de pregrado en Psicología y las demandas del campo laboral (Cabrera, Larraín, Moretti, Arteaga y Energici, 2010; Castro, 2004; Zanatta, y Moysén, 2002). Como hemos visto, el enfoque por competencias utilizado para la tradicional área de ejercicio profesional de psicología clínica, también se ha utilizado para el campo de la psicología educacional (Juliá, 2006) y psicología organizacional (Sanhueza, 2008).

Una segunda línea está representada por estudios basados en estadística descriptiva, sumado a contextualización histórica breve donde se revisan los principales hitos y algunas de sus más relevantes transformaciones en el número de programas, los/as matriculados/as, titulados/as y la reciente política de acreditación universitaria (Luco, 2010; Toro y Villegas, 2001, 1999). Siguiendo esta línea de trabajo, se destacan las estadísticas publicadas por el Ministerio de Educación (MINEDUC) sobre carreras universitarias, incluida Psicología, a través del portal web *Mi Futuro* (2014), que utiliza –entre otras variables–, probabilidad de empleo y promedio de sueldo. En un enfoque como este, está la línea de Meller (2010) y los informes presentados para el MINEDUC por Meller, Lara y Valdés (2009a, 2009b) donde además de utilizar las variables mencionadas con anterioridad, adicionan: mediana del sueldo y región. Así también, es destacable el trabajo de Linn (2007), constatando que los/as psicólogos/as manifiestan disconformidad con los sueldos obtenidos, condiciones contratación temporal ampliamente extendidas y *dificultad para encontrar empleo* asociado a una percepción de *sobreoferta de programas de pregrado* para estudiar Psicología, así lo reporta el 70,1% de los/as encuestados/as. También se destaca el trabajo de Urzúa (2012), constatando que para la carrera de Psicología, incluso bajo el supuesto del percentil 90, existe un 81,7% de alumnos/as que estudian en universidades con rentabilidades negativas.

Una tercera línea está constituida por estudios historiográficos mediante los cuales destacan hitos académicos, científicos y disciplinares que han ido desarrollando un sentido de identidad para la Psicología en Latinoamérica, no dejando de lado la interrogación sobre su carácter disciplinador, de poder y control sobre los/as sujetos/as. Junto a esta línea, destaca la perspectiva de historia y género donde se muestran los relevantes aportes de las mujeres a la profesión de la psicología y las diversas formas de exclusión que debieron enfrentar (Laborda y Quezada, 2010; Salas, 2014; Salas y Lizama, 2009; Soto, 2009; Winkler, 2007; Winkler y Reyes-Espejo, 2015).

Una cuarta línea son estudios sobre *flexibilidad laboral* en la docencia universitaria y en el trabajo de psicólogos/as, dentro de un contexto capitalista que trivializa el rol de la universidad e impone a los individuos un *trabajo precario* frente al cual se despliegan narrativas individuales desde donde se resisten (Laport, Becker, De Sarratea, y Ocampo, 2010; Sisto, 2011, 2009, 2007, 2005; Sisto y Fardella, 2009, 2008).

La quinta línea está constituida por investigaciones sobre *trabajo no decente, capitalismo académico y malestar laboral*, donde se constata que el modelo de enseñanza y aprendizaje para estudiar psicología, se basa en una *teoría de educación funcionalista*, cuya vertiente contemporánea es el *enfoque de competencias*, asumido por las universidades en forma acrítica. Este modelo es coherente con una economía neoliberal productora de *sobreoferta de programas* de psicología, donde el enfoque de *flexibilidad laboral* y sus narrativas individuales, oculta el *trabajo no decente y malestar laboral* en los/as psicólogos/as. En este mismo sentido, se crítica el *capitalismo académico* en la formación de pregrado y la limitación legal que afecta al Colegio de Psicólogos de Chile para lograr una efectiva jurisdicción ética sobre todos los titulados/as, estén o no afiliados. De esta manera, se vuelve difícil promover niveles más altos de *compromiso social* y respeto a la ética en un contexto

profundamente influido por la masificación de la carrera, donde debiera *ser obligatorio estar colegiado como prerrequisito habilitante para ejercer la profesión* (Dauelsberg, 2014; Venegas, 2015, 2014, 2013, 2010).

Una sexta línea está conformada por investigaciones que se centran en la *ética profesional* para la psicología. Respecto a la formación de pregrado existe una ausencia casi total de la perspectiva de género, falta de pautas de ética normativa en los programas formativos en campos como el clínico y comunitario, aunque aparecen en los perfiles profesionales declarados. Se considera que la formación ética debe ser transversal, no reducirla solo a los últimos años de la carrera ni restringirla a la enseñanza del código de ética profesional del Colegio de Psicólogos. Una vez egresados/as los/as psicólogos/as jóvenes clínicos/as, que se encuentran afiliados/as al Colegio de Psicólogos de Chile, muestran una mayor propensión para adscribirse a las normas éticas respecto a quienes ejercen en otros campos de ejercicio profesional (Alvear, Pasmanik, Winkler y Olivares, 2008; Winkler, Pasmanik, Alvear, Reyes, 2007; Pasmanik y Winkler, 2009; Winkler, Alvear, Olivares y Pasmanik, 2014, 2012).

Los antecedentes investigativos revisados respecto a los enfoques de: *competencias, historiográficos, flexibilidad laboral, trabajo no decente, capitalismo académico, malestar laboral y ética profesional*, no permiten establecer sobre una base empírica sustantiva si en la carrera de Psicología sometida a las transformaciones impuestas por el *modelo sociopolítico y económico neoliberal* (Friedman & Friedman, 1986) han desarrollado un proceso de *desprofesionalización* (Habermas, 1999) en el ámbito formativo de pregrado y ejercicio de la profesión. Por lo mismo, nuestro objetivo general de investigación se orienta a determinar si existe tendencia a la *desprofesionalización* de la psicología en Chile durante el período *postdictatorial* (1990-2013), a partir del análisis de ciertas dimensiones como son: formación universitaria, trabajo y afiliación al Colegio de Psicólogos de Chile.

La evidencia investigativa internacional sobre procesos de *desprofesionalización* respecto a la formación universitaria (Campillo y Sáez, 2013) y respecto a distintas áreas afines o relativamente afines con la Psicología, como es: el Trabajo Social (Benito y Chinchilla, 2005; Healy & Meagher, 2004; Krmpotic, 2010; Randall & Kindiak, 2008), Pedagogía Social (Sáez y Campillo, 2013) Derecho o Abogacía (Codina y Pestana, 2013) y Medicina (Horwitz, 2006; Pardell, 2005, 2003, 2002; Patiño, 2001), son investigaciones donde la *desprofesionalización* se asocia a unos marcos jurídicos que respaldan una *lógica instrumental capitalista neoliberal* que ha desencadenado en las carreras universitarias masificación de la enseñanza, reducción de los niveles de exigencia en la formación universitaria, control laxo de las competencias de los profesionales para el ejercicio en determinadas áreas de formación, todo lo cual produce una pérdida del estatus, prestigio e importancia de la profesión frente a contextos sociales complejos que exigen intervenciones de calidad y con respeto a la ética como una forma de compromiso social.

El estudio que presentamos, se desarrollará con la siguiente estructura: en una primera parte, se describirá el contexto sociopolítico-económico dentro del cual es posible entender el desarrollo de la psicología como profesión universitaria en Chile. En una segunda parte, mediante estadística descriptiva se analiza si las tendencias que se aprecian en la *formación universitaria, trabajo y afiliación al Colegio de Psicólogos de Chile [COLEPSI]*, permitiendo así, dar cuenta de un avance de la Psicología en Chile hacia la *profesionalización o desprofesionalización*.

En este trabajo consideramos que el avance hacia la profesionalización de la psicología permite promover el desarrollo del *compromiso social* (Fals, 2011, 2009) de los/as profesionales de la psicología, en términos de colocar su conocimiento teórico y práctico en aras de los cambios sociales que se requieren en una sociedad como la chilena, que comparte con América Latina diversas formas de marginalidad y exclusión que demanda una atención por quienes están en condiciones de opresión (Jorquera, 2013; Martín-Baró, 2006, 1998; Morales, 2014). Por el contrario, la *desprofesionalización limita el compromiso social*.

## La postdictadura en Chile como *democracia defectuosa* y su influencia en la carrera de Psicología

Durante la Dictadura Militar de Augusto Pinochet (1973-1990), mediante la sistemática violación a los Derechos Humanos, se establecieron las bases estructurales del modelo socio-político y económico neoliberal chileno (Klein, 2007; Pacull, 2006; Venegas, 2009).

En el período *postdictatorial* (1990- ), las bases jurídicas heredadas de la Dictadura, han limitado severamente la ampliación y profundización de la democracia (Moulian, 1998), tales limitaciones han sido conceptualizadas politológicamente como *enclaves autoritarios* (Garretón, 1991, 1995, 1997; Garretón y Garretón, 2010), que para efectos del caso que analizamos, son: la Constitución Política (1980), el Decreto Ley 3.621 (1981) que convierte a los Colegios Profesionales en Asociaciones Gremiales, regidas por el Decreto Ley 2.757 (1979). Con ello, el Colegio de Psicólogos, fundado en 1968 por la Ley 17.033, pasa de una Corporación de Derecho Público a una Asociación Gremial; y por cierto, el “Decreto Fuerza Ley [DFL] N° 1 Fija Normas sobre Universidades”; que permitió a empresarios abrir universidades privadas.

Si analizamos la institucionalidad en Chile, desde un punto de vista histórico, se ha caracterizado, más bien por la estabilidad, hasta el punto que los juristas, ven en ello un reflejo de la calidad de las leyes que amparan el Estado de Derecho, sin embargo, la mera duración, no es prueba suficiente de la calidad institucional. El orden social que ampara la legislación, ha mantenido la imposición de oligarquías y la clase política a lo largo del tiempo (Salazar y Pinto, 1999), que llegando al *período postdictatorial*, adopta la forma de un sistema político caracterizado como *democracia defectuosa*; se debe connotar con ello, que si bien, existen elecciones libres, ajustada a la legislación vigente y rige un pleno Estado de Derecho, se constatan importantes problemas, como por ejemplo, las infracciones a la libertad de los medios de comunicación, es decir, la propiedad de estos no permite que se mantengan líneas editoriales independientes de los grandes intereses económicos, en ese mismo sentido, no hay perspectivas pluralistas, lo cual se traduce en una severa limitación para ejercer su rol de constante *accountability* (“rendición de cuentas”) por parte de los medios de comunicación hacia el poder político. También, se puede mencionar otra importante debilidad como es el escaso desarrollo de una cultura que promueva la ciudadanía, por tanto, no se logra conferir de modo mayoritario *legitimidad* al orden institucional reduciéndose la democracia a un mero formalismo sufragista (*Economist Intelligence Unit*, 2007, 2008, 2010, 2011, 2012, 2013).

Al utilizar el concepto de *legitimidad*, para el modelo socio-político chileno, lo entendemos como “la capacidad del sistema para *engendrar y mantener la creencia* de que las instituciones políticas existentes son las *más apropiadas* para la sociedad” (Lipset, 1987, p. 67). Este aspecto es fundamental para conferir un *soporte subjetivo* al régimen político como *construcción colectiva de un nosotros* por parte de la ciudadanía (Lechner, 2002). Para el caso de la sociedad chilena, caracterizada como *democracia defectuosa* (*Economist Intelligence Unit*, 2013), es posible comprobar una *crisis de legitimidad* que experimenta el modelo socio-político y económico neoliberal por parte de la ciudadanía, que se expresa en un significativo descenso del apoyo ciudadano, a tal orden social, pasando del 55% en octubre del 2007 a 39% en noviembre del 2011 en un contexto de movilización estudiantil por el lucro en Educación, que llegó a constituirse en un frente amplio multisectorial con demandas transversales (Mayol, 2012; Meller, 2011; PNUD, 2012; Vallejo, 2012).

El sistema *económico neoliberal*, defiende la *libertad individual*, de emprendimiento, de mercados abiertos, libertad de empleo, el rol del Estado no es sino otorgar orden y seguridad, mas no debe ser el de “un jugador más” en el campo del mercado sino “un árbitro” que haga respetar las reglas mismas de la libertad de mercado. Por tanto, desde esta concepción, la competencia entre individuos es la que permite el desarrollo en término de crecimiento económico (Friedman & Friedman, 1986; Garretón, 2014a). Esta noción, se expresa en *libertad de enseñanza y trabajo* (**Cuadro 1**), tal como lo consagra la Constitución (1980) y el Código del Trabajo (2003), en tanto que *enclaves autoritarios* (Garretón, 1991, 1995, 1997; Garretón y Garretón, 2010), dejan estatuida la *flexibilidad laboral*, que significa facilidad para contratar en períodos de ciclos expansivos de la demanda y simplicidad o



gratuidad para despedir en ciclos de contracción económica de la demanda, con una profunda limitación: no tener derechos a vacaciones periódicas pagadas ni a sindicalización (Soto, Espinoza y Gómez, 2008), por tanto, tal vinculación laboral precaria deviene en *trabajo no decente* (Pascual, 2007).

Aspectos normativos	Artículos legales
Regulación del sistema educativo	Art. 19, Nº 11º. “La <u>libertad de enseñanza</u> incluye el derecho de abrir, organizar y mantener establecimientos educacionales” (Constitución Política de la República de Chile [CPE], 2008).
Definición constitucional de trabajo	Art. 16º.- La <u>libertad de trabajo</u> y su protección. Toda persona tiene derecho a la <u>libre contratación y a la libre elección del trabajo</u> con una justa retribución” (Constitución Política de la República de Chile [CPE], 2008).
Código del Trabajo	Art. 2. º “Reconócese la función social que cumple el trabajo y la <u>libertad de las personas</u> para <u>contratar</u> y dedicar su esfuerzo a la labor lícita que <u>elijan</u> ” (Código del Trabajo, 2003).

**Cuadro 1. Educación y trabajo en el neoliberalismo.**

**Fuente:** Elaboración personal a partir de las fuentes jurídicas citadas

Otra expresión del *sistema económico neoliberal* (Friedman & Friedman, 1986) es que el rol del Estado, en materia de educación y trabajo, solo provee información a los/as individuos/as, respecto a qué casas de estudio imparten la carrera de Psicología, el costo de los aranceles y la empleabilidad, así el MINEDUC, a través de la página web *Mi Futuro* pone a disposición del público tales datos. En este punto, asumimos una necesaria *vigilancia epistemológica* (Bourdieu, Chamboredon & Passeron, 2002) respecto a la *empleabilidad*, pues tal constructo, concibe a los individuos como aislados y dotados de mérito o competencias que explican su inserción laboral, por cierto, competencias promovidas en la formación universitaria, en este caso, pero tal perspectiva, hace desaparecer del análisis el rol del Estado en la generación, expansión y calidad del empleo, no considera a los/as empleadores/as y por tanto, no permite comprender el trabajo desde su naturaleza social amplia, que va más allá de las estrechas fronteras del individualismo neoliberal (Rentería, 2005; Rentería y Enríquez, 2006; Enríquez y Rentería 2007; Rentería y Andrade, 2007; Rentería y Malvezzi, 2008).

La noción de mercado de Friedman & Friedman (1986) y los economistas, en general, se basan en modelos matemáticos donde sería posible la “competencia perfecta” o “mercados perfectos”, más bien, deberíamos señalar que en economía se enfatiza la modelización de condiciones ideales de funcionamiento y la prescripción de tales fórmulas. Sin embargo, cuando vemos *cómo los mercados funcionan realmente*, el campo de la Sociología del Mercado, apunta a los elementos socio-demográficos, institucionales y estructurales que nos permite entender el mercado, en este caso, de la Educación Superior Universitaria y campo laboral, para la carrera de Psicología, desde una perspectiva más amplia que aquel modelo unidimensional de la racionalidad económica individual consistente en maximizar los beneficios y reducir los costos (Rème, 2005).

Desde el enfoque de sociología del mercado, agregamos que *los mercados son heterogéneos*, dando lugar a la *segmentación de los mercados*, es decir, frente a una misma oferta de trabajo, no compiten todos/as entre sí salvo quienes comparten un determinado perfil de formación académica y/o experiencia laboral anterior (Pries, 2002, 1997).

La perspectiva económica de Milton Friedman fue enseñada a los economistas de la Derecha chilena que estudiaron en la Escuela de Chicago y quienes aplicaron a Chile las directrices económicas propias de la ideología neoliberal (Monares, 2008; Pacull, 2006). Para el caso que nos ocupa, significó la promulgación del Decreto Fuerza de Ley [DFL 1] “Fija Normas sobre Universidades” (1980) que permite desde entonces, la *libertad de enseñanza* donde inversionistas privados pueden abrir universidades dotadas de autonomía académica, económica y administrativa. Esto generó un gran cambio, pues anterior a dictaminar la ley, para el caso de psicología, solo existían dos universidades que impartían la carrera: Universidad de Chile (1947) de propiedad estatal, laica, pluralista y la Universidad Católica (1959), de propiedad privada, perteneciente al Vaticano con una línea valórica conservadora.

Los cambios jurídicos mencionados también han producido como resultado que las Ciencias Sociales en general y la Psicología en particular, se han devaluado, la enseñanza que imparten universidades privadas, no cuenta con un nivel alto de investigación, son universidades *básicamente docentes* donde su dotación académica está compuesta en su gran mayoría por profesores con “jornada por horas”, donde hay universidades que logran adjudicarse fondos públicos de investigación y otras que no se los adjudican o sencillamente no compiten por esos fondos, por cuanto no está dentro de su misión ni visión institucional como universidad.. Una situación como la descrita, actualmente se manifiesta en que la formación de profesionales de las Ciencias Sociales, con sus componentes: *intelectual* (análisis ideológico-teórico-crítico), *profesional* y *científico* (investigación), se ha fragmentado, haciendo que la formación entregada por la universidad carezca de integralidad como efecto de un paradigma socio-económico mercantil estatuido en tanto que imaginario dominante (Esquivel, 2007; Garretón, 2014b).

Para describir los cambios que han generado en la profesión de la psicología las transformaciones jurídicas mencionadas, en el ámbito de su enseñanza de pregrado, trabajo y afiliación al Colegio de Psicólogos de Chile [COLEPSI], tendremos que precisar el concepto de *profesión* (**Cuadro 2**).

- 1) Es un saber teórico y práctico obtenido en instituciones de Educación Superior reconocidas por el Estado.
- 2) Confiere competencias técnicas específicas que legitiman la autoridad de un/a profesional en un campo específico de actividad.
- 3) Recibe al final de su formación académica de pregrado un título profesional que es un certificado, credencial de su saber disciplinario.
- 4) Es una actividad mediante la cual se presta un servicio específico a la sociedad.
- 5) Existe control sobre la organización del trabajo basado en el saber teórico y práctico obtenido en la disciplina.
- 6) Dispone de organizaciones profesionales, amparadas por la legislación, con potestad reguladora del acceso a la profesión y de todos los aspectos relacionados con la práctica de esta.
- 7) Posee un código ético y tiene la potestad exclusiva para aplicarlo

**Cuadro 2. Concepto de profesión y características.**

**Fuente:** Elaboración personal a partir de Conill y Arenas-Dolz (2010); Hualde (2003) y Pardell (2003)

Uno de los temas importantes en la regulación de las profesiones es la legislación. Pues bien, el COLEPSI, fue creado en el año 1968 por la Ley 17.033, amparado en la Constitución de 1925 que confería a los Colegios Profesionales como *personas jurídicas de derecho público*, incluso como corporaciones públicas paraestatales. Esta concepción bajo un Estado de Compromiso, es decir de protección por parte del Estado, respecto a todos los estratos de la sociedad. (Fuenzalida, 2007). De este modo, la Ley 17.033, facultaba al COLEPSI para resolver disputas entre profesionales o entre profesionales y sus clientes/as, llevar un registro actualizado de sus miembros y dictar aranceles mínimos por los honorarios profesionales a falta de estipulación expresa en esta materia. Además, podían aplicar sanciones de: amonestación, censura, suspensión del ejercicio profesional no mayor a seis meses y en casos graves, a la *cancelación del título profesional*, con acuerdo favorable de los 2/3 del Tribunal de Ética del COLEPSI, decisión apelable a la Corte Suprema, que debía conocer el caso en sesión de pleno.

Las disposiciones de la Ley 17.033, estuvieron vigentes por cerca de trece años, cuando el DFL 3.621 “Fija normas sobre Colegios Profesionales” del año 1981, quedan *derogadas*: las facultades relacionadas con conocer y resolver conflictos entre profesionales o entre estos y sus clientes, la atribución de fijar aranceles por honorarios cuando no exista estipulación expresa en una materia específica, la afiliación se vuelve voluntaria, no es pre-requisito habilitante para ejercer la profesión y se transfiere a los Tribunales de Justicia la jurisdicción ética de las profesiones.

Las insuficiencias del DFL 3.621 para regular de manera efectiva las profesiones, llevó a la presidenta Michelle Bachelet, durante su primer mandato (2006-2010), a presentar el Mensaje Nº 518-357 del año 2009, mediante el cual se ingresaba formalmente a la Cámara de Diputados el “Proyecto de Ley sobre Colegios Profesionales”. Esta iniciativa, retoma la reforma constitucional realizada durante el Gobierno de Ricardo Lagos (2000-2006), específicamente el año 2005, cuando se introduce a la Constitución Política del Estado [CPE], el **Art.19 Nº 16**, relacionado con la libertad de trabajo, tal modificación quedó expresada en el texto de la Carta Magna vigente como:

Los colegios profesionales constituidos en conformidad a la ley y que digan relación con tales profesiones, estarán *facultados para conocer de las reclamaciones que se interpongan sobre la conducta ética de sus miembros*. Contra sus resoluciones podrá apelarse ante la Corte de Apelaciones respectiva. Los profesionales *no asociados serán juzgados por los tribunales especiales establecidos en la ley*

Invocando como uno de sus fundamentos el citado artículo constitucional, el “Proyecto de Ley sobre Colegios Profesionales”, devuelve la jurisdicción ética a los Colegios Profesionales sobre todos/as los/as afiliados/as y para quienes no estén agremiados/as, dispone la creación de tribunales especiales, establece la creación de un Registro Público de Profesionales de carácter informático, en el cual deberán registrarse los/as profesionales como pre-requisito para ejercicio legal de la profesión, en tal registro figuran datos de su formación académica, sanciones éticas incluida la sanción de cancelación del Registro, la cual se suma a las sanciones, de amonestación, censura, multa y la suspensión de hasta un año. Estas disposiciones son consideradas insuficientes por el senador Alejandro Navarro, frente a lo cual presenta el “Proyecto de Ley Establece afiliación obligatoria en Colegios Profesionales y regula otras atribuciones de los mismos” (**Cuadro 3**).

### **La psicología como profesión desde una perspectiva empírica**

A continuación, para realizar un análisis de las tendencias hacia la profesionalización o desprofesionalización de la psicología, utilizaremos estadística descriptiva. Para ello, planteamos como dimensiones: Formación de pregrado, oferta de pregrado, trabajo y afiliación al COLEPSI, con sus respectivos indicadores (**Cuadro 4**).

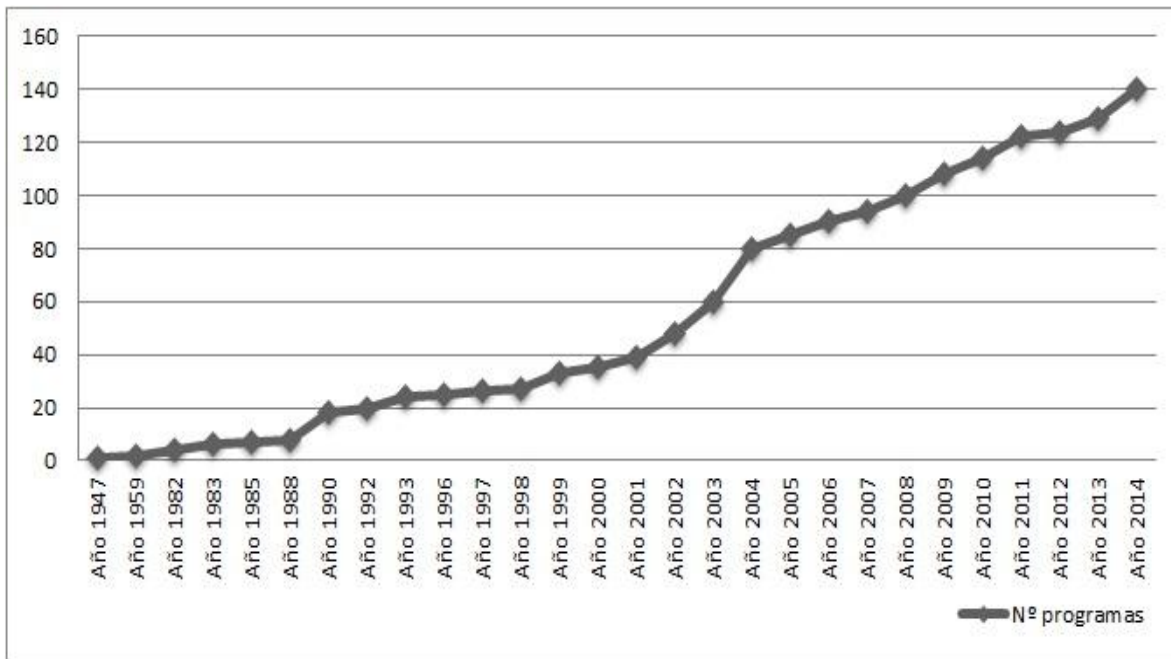
Regulaciones	“Colegio de Psicólogos de Chile” (Ley 17.033) <u>Derogada</u>	“Fija normas de Colegios Profesionales”(Ley 3.621) <u>Vigente</u>	“Proyecto de Ley sobre Colegios Profesionales” (2009)	“Proyecto de Ley Establece afiliación obligatoria en Colegios Profesionales y regula otras atribuciones de los mismos” (2013)
Atribuciones	<b>Art. 15º D)</b> Dictar aranceles mínimos para cobro de honorarios a falta de estipulación expresa. E) Llevar un <u>registro de los miembros del Colegio en ejercicio</u> . F) <u>Perseguir el ejercicio ilegal de la profesión</u> . G) y H) <u>Regular el ejercicio de la profesión</u>	<b>Art. 3º.</b> Se <u>derogan</u> las facultades para <u>conocer y resolver conflictos</u> entre profesionales o entre estos y sus clientes. <b>Art. 5º</b> inc. 1º. <u>Derógase</u> toda norma que faculte a los Colegios Profesionales para <u>dictar aranceles</u> de honorarios para sus asociados y <u>déjanse sin efecto</u> los que actualmente se encontraren vigentes.	<b>Art. 1º.</b> La presente ley regula el ejercicio del derecho a agruparse en colegios profesionales que la Constitución Política de la República garantiza a quienes detentan la calidad de profesionales y el <u>régimen de tuición ética</u> al que se someten los profesionales colegiados, y <u>crea los tribunales especiales que conocerán de las infracciones a la ética cometidas por profesionales no colegiados</u> .	Se remplace el <b>inc. 4 del Nº 16 del Art. 19</b> de la CPE (2005), por la siguiente:
Requisitos para el ejercicio de la profesión	<b>Artículo 22º.</b> Solo <u>pueden ejercer la profesión quienes están inscritos/as</u> en el Registro General, Regional y al día en pago de patente municipal. <b>Art. 23º.</b> Inc. 1º Inscripción en COLEPSI para registro, el inc. 2º ordena a las Direcciones de Escuela <u>enviar nómina actualizada de titulados/as</u> .	<b>Art. 2º.</b> No es <u>prerrequisito</u> para <u>ejercer la profesión</u> estar inscrito en el Colegio Profesional.	<b>Art. 3º.</b> El Servicio de Registro Civil e Identificación llevará un registro público de profesionales, <u>condición para el ejercicio legal de la profesión</u> . Además, para tal ejercicio, <u>no debe estar suspendido por sentencia firme de tribunales de ética</u> credos por esta ley <u>ni se hubiera cancelado la inscripción en el Registro, cuando ello proceda</u> .	“Con todo, para quienes adquieran la calidad de profesionales de conformidad a la ley, <u>será obligatoria la afiliación a los colegios profesionales</u> respectivos, cuya personalidad jurídica será de <u>derecho público</u> . Estas asociaciones estarán facultadas para conocer y resolver los conflictos entre profesionales, o entre estos y sus clientes, y de <u>sancionar las infracciones a la ética profesional, de acuerdo a sus estatutos</u> . Podrán, asimismo, <u> fijar aranceles máximos por servicios</u> . Tanto su constitución como el ejercicio de sus facultades jurisdiccionales, sistema de impugnación y alcance de sus fallos, serán materia de ley” (Navarro, 2013, p. 3).
Medidas disciplinarias	<b>Art. 26º.</b> Quienes vulneren la ética profesional dependiendo de la gravedad de los hechos tendrán la sanción de: <u>amonestación, censura y suspensión del ejercicio profesional por un plazo no mayor a 6 meses</u> . <b>Art. 32º.</b> El Consejo General con voto favorable de 2/3 de sus miembros frente a faltas graves, pueden adoptar la medida disciplinaria de <u>cancelación del título profesional</u> . Pasados 30 días puede ser apelado a la Corte Suprema que conocerá del recurso en pleno.	<b>Art. 3º.</b> Se derogan las facultades de los Colegios Profesionales <u>que les permiten conocer y sancionar las infracciones a la ética profesional</u> . <b>Art. 4º.</b> Cualquier persona que se vea afectada por un acto deshonesto, abusivo o contrario a la ética cometido por un profesional en el ejercicio de su profesión podrá recurrir a los <u>Tribunales de Justicia</u> . El inc. 2º establece que la naturaleza legal de la presentación es de orden contencioso civil.	<b>Art. 34.</b> Las <u>sanciones</u> que los códigos de ética profesional podrán establecer por las infracciones a sus preceptos serán: a) Amonestación; b) Censura; c) Multa. D) Suspensión del ejercicio de la profesión hasta de 1 año. E) Cancelación del Registro. Esta última es una inhabilidad definitiva y permanente que procede por incumplimientos de la sanción de suspensión, aplicable por resolución unánime del tribunal. El <b>art. 70</b> . Confiere recurso de reposición o apelación.	

**Cuadro 3.** Atribuciones del Colegio de Psicólogos según legislación derogada, vigente y proyectos de ley.  
**Fuente:** Elaboración propia a partir de las fuentes jurídicas señaladas.

Dimensiones	Subdimensiones	Indicadores
Formación de pregrado en Psicología	Programas de pregrado	Nº de programas período (1996-2014)
		% Programas impartidos por U. Estatales
		% Programas impartidos por U. Privadas
Oferta de pregrado en Psicología	Crecimiento de titulados	% crecimiento de titulados/as (1996-2013)
	Titulados/as según género	% de hombres y mujeres (1996-2013)
Trabajo	Trabajo decente	% con trabajo decente
	Trabajo no decente	% con trabajo no decente
	Ingresos brutos mensuales promedio (en \$ octubre 2014) para psicólogos/as en Chile según Nº de año(s) de titulado(a).	% de reajuste al pasar de 1º a 2º, 3º a 4º y de 4º a 5º año de titulación.
Afiliación COLEPSI	Incremento/decremento afiliación	% de afiliados/as (1996-2013)
	Jurisdicción ética	% de afiliados/as respecto al total de titulados/as (1996-2013)

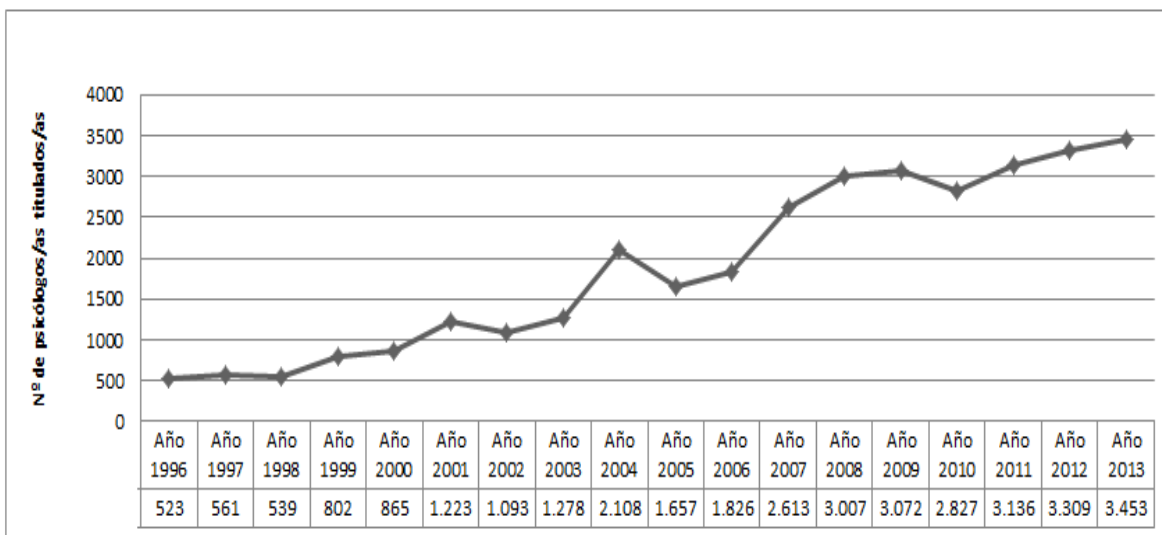
**Cuadro 4.**  
Fuente: Elaboración personal

Para estudiar la carrera de Psicología el año 1947 existía solo 1 programa de pregrado, impartido en la Universidad de Chile, en 1959 se abre un segundo programa en la Pontificia Universidad Católica de Santiago. En el año 1980 se dicta el DFL 1 “Fija Normas sobre Universidades” (1980) que, como señalamos, permite la apertura de universidades privadas. Esto produjo que pasado doce años, es decir, el año 1992, el número de programas se ha elevado a 20, el año 2003, existían un total de 60 programas, el año 2008, un total de 100 programas, hasta llegar al año 2014, último año disponible, con un total de 140 programas. Esto da cuenta de una elevada expansión de la oferta aplicando a la Educación Superior Universitaria el modelo capitalista neoliberal (Friedman & Friedman, 1986) donde el mercado es el espacio por excelencia donde los intercambios económicos tienen lugar para permitir el desarrollo, según sostiene este planteamiento (**Gráfico 1**).



**Gráfico 1.**  
Programas de Psicología (1947-2014), último año disponible.  
**Fuente:** CNED (2014, 2015)

Este aumento en la oferta, se ha visto reflejado en el número de titulaciones, en el período (1996-2014), constatamos que el número psicólogos/as titulados/as el año 1996 eran 523 y el año 2013, – último año disponible–, alcanzó a 3.453 titulados/as (**Gráfico 2**). Esto significa un aumento de 560%, lo cual indica que estamos frente a una *elevada expansión de la oferta*.



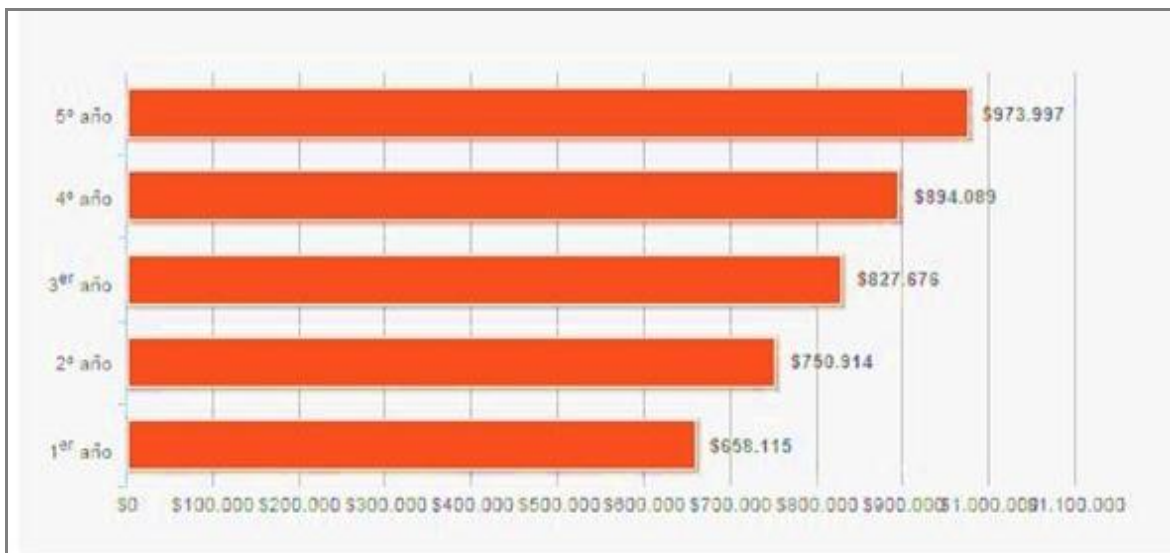
**Gráfico 2.** Nº de titulados/as de Psicología (1996-2013), último año disponible  
**Fuente:** Elaboración propia a partir de las bases de *Futuro Laboral* (1996-2009); *Mi Futuro* (2010-2014)

Para la variable, *tipo de universidad* que imparte la formación de pregrado en Psicología, el 91% corresponde a universidades privadas y solo un 9% a universidades estatales. Este es el resultado claramente privatizador de la Educación Superior Universitaria bajo un modelo socio-político y económico neoliberal (Friedman & Friedman, 1986) (**Gráfico 3**).



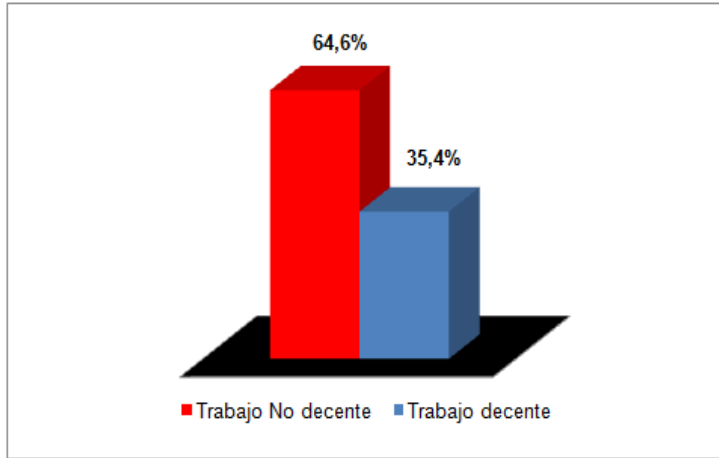
**Gráfico 3.** Porcentaje de programas de pregrado en Psicología según tipo de universidad año 2014.  
**Fuente:** Elaboración propia a partir de *Mi Futuro* (2014)

El ingreso bruto mensual promedio, se incrementa al pasar del 1º al 2º año de titulado un 14%, del 2º al 3º sube 10%, del 3º al 4º año sube 8%, del 4º al 5º año se incrementa 8,9%. Este bajo porcentaje de reajuste en el promedio de sueldo al aumentar el número de años de titulación (**Gráfico 4**), se asocia a la *tendencia expansiva que ha tenido la oferta psicólogos/as*. Esta interpretación es consistente con la reducción leve en la mediana de los sueldos en -1,1% para la carrera de Psicología, entre la cohortes 2001/2002 y 2006/2007 (Meller, Lara y Valdés, 2009a; Venegas, 2010), por tanto, el mercado laboral está *avanzando hacia la saturación*. Al respecto, se requiere de un nivel de saturación del mercado muy alta para observar como indicador una reducción en la probabilidad de empleo.



**Gráfico 4.** Ingresos brutos mensuales promedio (en \$ octubre 2014) para psicólogos/as en Chile según Nº de año(s) de titulado(a).  
**Fuente:** *Mi Futuro* (2014)

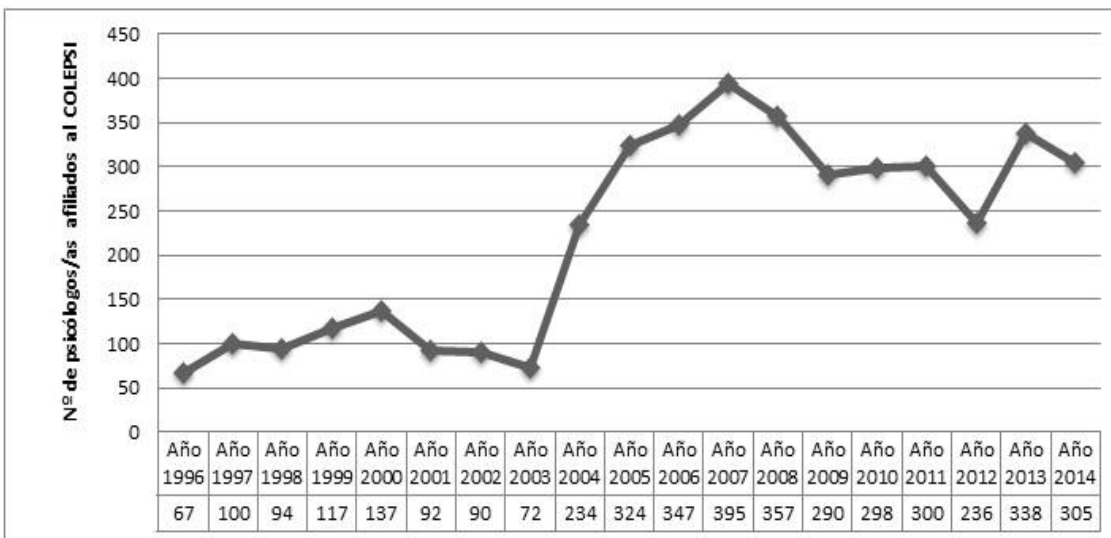
Si bien, se muestra un mercado laboral para la psicología con tendencia hacia el alza de la probabilidad de empleo, y de un reajuste ascendente, aunque menor del sueldo, al transcurrir años de la titulación, se trata de puestos de trabajo *precarios*, es decir, de *trabajo no decente* (Pascual, 2007) para un 64,6% de los/as psicólogos/as, lo cual significa, que *no tienen derecho* a: vacaciones periódicas pagadas, sindicalización, indemnización ni jerarquización académica (**Gráfico 5**).



**Gráfico 5.** N° de Psicólogos/as con trabajo decente y trabajo no decente.  
**Fuente:** Adaptación propia a partir de Linn (2007).

Para finalizar, revisaremos la dimensión referida a la Afiliación al COLEPSI, la cual nos permite evidenciar la fortaleza a debilidad de esta organización para constituirse en una entidad desde la cual se pueda efectuar una defensa de la profesión contra aquellas tendencias que pueden presionar hacia la desprofesionalización.

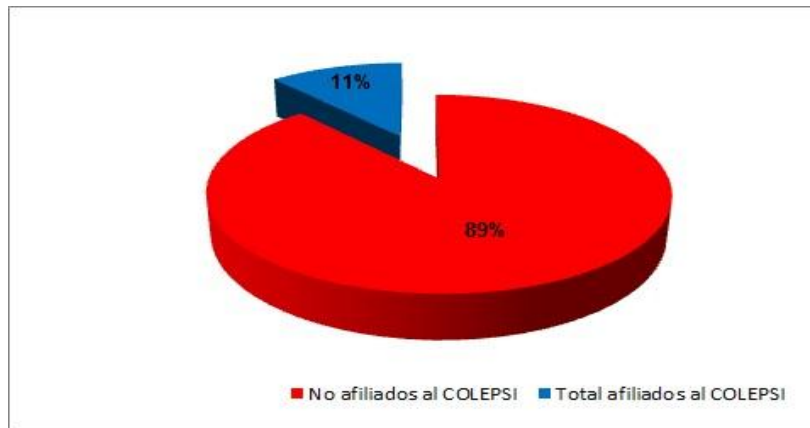
Si tomamos como base el año 1996, se afiliaron al COLEPSI un total de 67 psicólogos/as y el año 2014, tenemos 305 afiliados/as. Podemos señalar que la afiliación se ha incrementado en un 355%, esto manifiesta un interés que ha aumentado en formar parte del gremio (**Gráfico 6**).



**Gráfico 6.** N° de psicólogos afiliados al Colegio de Psicólogos de Chile por año, período (1996-2014)  
**Fuente:** Elaboración personal a partir de base de datos COLEPSI (2015)



Pese al crecimiento en el número de afiliados/as al COLEPSI (**Gráfico 6**), esto representa, solo el 11% de los/as titulados/as para el período (1996-2013), lo cual *limita la jurisdicción ética* del COLEPSI respecto de los titulados/as. Con ello, los comportamientos antiéticos cometidos por los profesionales no agremiados no pueden sancionarse. Por otro lado, quienes están afiliados/as, solo pueden recibir una sanción que no contempla para faltas graves la inhabilitación permanente para el ejercicio legal de la profesión (**Gráfico 7**).



**Gráfico 7.** Porcentaje de psicólogos/as afiliados/as al Colegio de Psicólogos de Chile respecto al total de titulados/as período (1996-2013)

**Fuente:** Elaboración propia a partir de base de datos COLEPSI (2015).

### Conclusiones y discusión

En consideración de las tres dimensiones seleccionadas en este trabajo para analizar el probable proceso de *desprofesionalización* en la psicología en Chile, es posible concluir que se aprecian indicios de desprofesionalización, que pueden sintetizarse en: *primacía de intereses económicos en formación de grado, aumento del trabajo no decente y limitada jurisdicción ético-profesional*.

Tal como se señaló en este trabajo, el proceso de *desprofesionalización*, ha sido constatado para otras profesiones (Benito y Chinchilla, 2006; Campillo y Sáez, 2013; Codina y Pestana, 2013; Healy & Meagher, 2004; Horwitz, 2006; Krmpotic, 2010; Pardell, 2005, 2003, 2002; Patiño, 2001; Randall & Kindiak, 2008; Sáez y Campillo, 2013), en el contexto de una economía capitalista neoliberal hegemónica donde impone su racionalidad instrumental. Los hallazgos que se presentan en este artículo y que particularizan sobre la psicología en Chile, se suman a estas reflexiones.

El modelo socio-político y económico neoliberal chileno, ha permitido y profundizado una *educación masificada* y en permanente expansión de la oferta, buscando con ello, apuntar hacia la legitimidad de tal orden social. El aumento en el número de profesionales que se titulan, se convierte, según sus partidarios, en una prueba definitiva de las mayores oportunidades de estudiar una carrera universitaria en términos de acceso y hasta de desarrollo personal.

En este marco sociopolítico, se mantiene una férrea protección a la *libertad individual* en términos de elección de la carrera como así también libertad para las iniciativas de inversionistas privados, mediante el más amplio y libre flujo de capitales, no restringido por el Estado. En este punto nos preguntamos: ¿cómo podría articularse una crítica al modelo socio-político-económico neoliberal que no sea una postura meramente ideológica? Esta investigación intenta cuestionar la *legitimidad* del modelo neoliberal, por cuanto, bajo su influencia, se han generado procesos de *desprofesionalización* para la psicología. De este modo, podemos señalar que la profesión de la psicología reduce su pertinencia, así también el desarrollo del *compromiso social* de la profesión.

El elevado número de profesionales titulados/as de Psicología, quedan abandonados/as a un mercado que mantiene condiciones de *trabajo no decente*. Sumado a ello –por diseño del modelo económico–, existe ausencia de una política pública que vuelva pertinente la cantidad de titulados/as de la profesión con el desarrollo de la sociedad, como por ejemplo, para la Atención Primaria de Salud, hospitales, al área de Salud Mental, área psicosocial, etc.

Desde esta racionalidad neoliberal, la psicología en particular y las profesiones, en general, *no se constituyen en un aporte relevante para la sociedad*. Por lo mismo, se requiere de una nueva Constitución Política para *profundizar la democracia*, permitiendo que la *planificación estatal*, establezca *la contribución de las profesiones para el desarrollo de la sociedad y las necesidades del país*, pensado a largo plazo y *no desde la mirada cortoplacista de la rentabilidad privada*.

## Bibliografía

- Alvear, K.; Pasmanik, D.; Winkler, M. y Olivares, B. (2008). ¿Códigos en la Posmodernidad?: Opiniones de Psicólogos/as acerca del Código de Ética Profesional del Colegio de Psicólogos de Chile (A.G.). *Terapia Psicológica*, 26(2), 215-228.
- Bachelet, M. (2009). *Proyecto de Ley sobre Colegios Profesionales*. [Mensaje 518-357]. Acceso el 10 de mayo 2015, de, <http://www.camara.cl/>
- Benito, L. y Chinchilla, M. (2005). Flexibilización laboral y desprofesionalización del Trabajo Social. En Ruiz, Ana (Coord.). *Búsquedas del Trabajo Social latinoamericano: Urgencias, propuestas y posibilidades* (pp. 69-80). España: Espacio.
- Bourdieu, P., Chambordeon, J-C. & Passeron, J-C. (2002). *El oficio de sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Cabrera, P., Larraín, A., Moretti, R., Arteaga, M. y Energici, A. (2010). La formación en Psicología desde una perspectiva de competencias. Una contribución para el mejoramiento de la formación universitaria en Chile. *Calidad de la Educación*, 33, 183-221.
- Campillo, M. y Sáez, J. (2013). La universidad desde sus imágenes. Profesionalización, desprofesionalización o proletarización en la universidad contemporánea. *Athenea Digital*, 13(1), 121-137.
- Castro, A. (2004). Las competencias profesionales del psicólogo y las necesidades de perfiles profesionales en los diferentes ámbitos laborales. *Interdisciplinaria*, 21, (1), 117-152.
- Código del Trabajo* (2003). Libro I. De la capacidad para contratar y otras normas relativas al trabajo de los menores. Recuperado el 20 de enero 2015, de, [www.bcn.cl](http://www.bcn.cl)
- Codina, N. y Pestana, J. (2013). Cambios, (des)igualdades y día a día del profesional de la abogacía. *Papers. Revista de Sociología*, 98(3), 471-487.
- Constitución Política de la República de Chile*. (2008). De los Derechos y Deberes constitucionales (pp. 15-32). Santiago: Editorial Jurídica de Chile.
- CNED. (2015). *Base Histórica Índices(2002-2004)*. Acceso el 20 de octubre del 2015, de, <http://www.cned.cl/>
- CNED. (2014). *Base Histórica Índices (2005-2014)*. [Pregrado]. Acceso el 25 de octubre del 2014, de, [http://www.cned.cl/public/Secciones/SeccionIndicesPostulantes/indices\\_pregrado.aspx](http://www.cned.cl/public/Secciones/SeccionIndicesPostulantes/indices_pregrado.aspx)
- Conill, J. y Arenas-Dolz, F. (2010). Hermenéutica de las profesiones. En Correa, Mauricio y Martínez, Pablo (Eds.). *La riqueza ética de las profesiones* (pp. 55-89). Santiago: RIL Editores.
- Dauelsberg, E. (2014). Algunas reflexiones respecto del marco de abordaje del modelo de competencias. En Venegas, C. (Comp.). *La formación por competencias en Psicología. Análisis*

*crítico y propuesta de un taller para el desarrollo valórico actitudinal* (pp. 31-37). Viña del Mar: Altazor.

Decreto Fuerza de Ley 1 (1980, diciembre 30). *Fija Normas sobre Universidades*. Acceso el 12 de Mayo del 2015, de, <http://bcn.cl/1m53t>

*Economist Intelligence Unit* (2013). *Democracy index 2013. Democracy in limbo*. Acceso el 21 de diciembre del 2014, de, <http://www.eiu.com/>

\_\_\_\_\_ (2012). *Democracy index 2012. Democracy at a standstill*. Acceso el 21 de diciembre del 2014, de, <http://www.eiu.com/>

\_\_\_\_\_ (2011). *Democracy index 2011. Democracy under stress*. Acceso el 21 de diciembre del 2014, de, <http://www.eiu.com/>.

\_\_\_\_\_ (2010). *Democracy index 2010. Democracy in retreat*. Acceso el 21 de diciembre del 2014, de, <http://www.eiu.com/>

\_\_\_\_\_ (2008). *Democracy index 2008*. Acceso el 21 de diciembre del 2014, de, <http://www.eiu.com/>

\_\_\_\_\_ (2007). *Democracy index 2006*. Acceso el 21 de diciembre del 2014, de, <http://www.eiu.com/>

Enríquez, Á. y Rentería, E. (2007). Estrategias de aprendizaje para la empleabilidad en el mercado del trabajo de profesionales recién egresados. *Universitas Psychologica*, 6(1), 89-103.

Esquivel, J. (2007). Chile: Campo experimental para la Reforma Universitaria. *Perfiles Educativos*, 116(XXIX), 41-59.

Fals, O. (2011). La praxis: Ciencia y compromiso. En Herrera, N. y López, L. (Compls.). *Ciencia, compromiso y cambio social. Textos de Orlando Fals Borda* (pp. 130-188). Buenos Aires: El Colectivo / Lanzas y Letras.

Fals, O. (2009). La crisis, el compromiso y la ciencia. En *Una Sociología sentipensante para América Latina* (pp. 219-252). Colombia: Siglo del Hombre Editores / CLACSO.

Friedman, M. & Friedman, R. (1986). *Libertad de elegir*. Madrid: Orbis

Fuenzalida, P. (2007). Notas sobre la jurisdicción ética de los Colegios Profesionales. *Revista de Derecho*, XX (2), 131-146.

Futuro Laboral. (2010). *Psicología. Estadísticas de carrera*. Acceso el 25 de Noviembre del 2010, de, [www.futurolaboral.cl](http://www.futurolaboral.cl)

\_\_\_\_\_ (2009). *Psicología. Estadísticas de carrera*. Acceso el 20 de Noviembre del 2009, de, [www.futurolaboral.cl](http://www.futurolaboral.cl)

\_\_\_\_\_ (2008). *Psicología. Estadísticas de carrera*. Acceso el 15 de Noviembre del 2008, de, [www.futurolaboral.cl](http://www.futurolaboral.cl)

\_\_\_\_\_ (2007). *Psicología. Estadísticas de carrera*. Acceso el 14 de Noviembre del 2007, de, [www.futurolaboral.cl](http://www.futurolaboral.cl)

\_\_\_\_\_ (2006). *Psicología. Estadísticas de carrera*. Acceso el 18 de Noviembre del 2006, de, [www.futurolaboral.cl](http://www.futurolaboral.cl)

\_\_\_\_\_ (2005). *Psicología. Estadísticas de carrera*. acceso el 16 de Noviembre del 2005, de, [www.futurolaboral.cl](http://www.futurolaboral.cl)

\_\_\_\_\_ (2004). *Psicología. Estadísticas de carrera*. Acceso el 18 de Noviembre, de, [www.futurolaboral.cl](http://www.futurolaboral.cl)

\_\_\_\_\_ (2003). *Psicología. Estadísticas de carrera*. Acceso el 9 de diciembre, del 2003, de, [www.futurolaboral.cl](http://www.futurolaboral.cl)

\_\_\_\_\_ (2002). *Psicología. Estadísticas de carrera*. Acceso el 12 de diciembre del 2002, de, [www.futurolaboral.cl](http://www.futurolaboral.cl)

- \_\_\_\_\_ (2000). *Psicología. Estadísticas de carrera*. Acceso el 20 de diciembre del 2000, de, [www.futurolaboral.cl](http://www.futurolaboral.cl)
- \_\_\_\_\_ (1999). *Psicología. Estadísticas de carrera*. Acceso el 22 de diciembre del 2000, de, [www.futurolaboral.cl](http://www.futurolaboral.cl)
- \_\_\_\_\_ (1998). *Psicología. Estadísticas de carrera*. Acceso el 13 de diciembre de 1998, de, [www.futurolaboral.cl](http://www.futurolaboral.cl)
- \_\_\_\_\_ (1997). *Psicología. Estadísticas de carrera*. Acceso el 23 de diciembre de 1997, de, [www.futurolaboral.cl](http://www.futurolaboral.cl)
- \_\_\_\_\_ (1996). *Psicología. Estadísticas de carrera*. Acceso el 27 de Febrero de 1996, de, [www.futurolaboral.cl](http://www.futurolaboral.cl)
- Garretón, M. (2014a). *Neoliberalismo corregido y progresismo limitado. Los Gobiernos de la Concertación en Chile, 1990-2010*. Santiago: ARCIS, CLACSO, El Desconcierto.
- \_\_\_\_\_ (2014b). *Las Ciencias Sociales en la trama de Chile y América Latina. Estudios sobre transformaciones sociopolíticas y movimiento social*. Santiago: LOM.
- Garretón, M. y Garretón, R. (2010). La democracia incompleta en Chile: La realidad tras los rankings internacionales. *Revista de Ciencia Política*, 30, 115-148.
- \_\_\_\_\_ (1997). Revisando las transiciones democráticas en América Latina. *Nueva Sociedad*, 148, 20-29.
- \_\_\_\_\_ (1995). *Hacia una nueva era política. Estudio sobre las democratizaciones*. Santiago: Fondo de Cultura Económica.
- \_\_\_\_\_ (1991). Política, cultura y sociedad en la transición democrática. *Nueva Sociedad*, 114, 43-49.
- Habermas, J. (1999). *Problemas de legitimación en el capitalismo tardío*. Madrid: Cátedra.
- Healy, K. & Meagher, G. (2004). The Reprofessionalization of Social Work: Collaborative Approaches for Achieving Professional Recognition. *British Journal of Social Work* 34, 243–260.
- Horwitz, N. (2006). El sentido social del profesionalismo médico. *Revista Médica de Chile*, 134, 520-524.
- Hualde, A. (2003). La Sociología de las Profesiones en América Latina: Asignatura pendiente en América Latina. En De la Garza, Enrique (Comp.). *Tratado latinoamericano de Sociología del Trabajo*. (2ª ed.). (pp. 664-679). México: El Colegio de México, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Universidad Nacional Autónoma Metropolitana (UNAM) y Fondo de Cultura Económica (FCE).
- Jorquera, F. (2013). Psicología en Chile: Propuestas desde una Psicología de la Liberación. *Revista Latinoamericana de Psicología Social Ignacio Martín-Baró*, 2(2), 215-226.
- Juliá, M. (2006). Competencias profesionales del psicólogo educacional: Una tarea asociativa. *Revista de Psicología*, XV (2), 115-130.
- Klein, N. (2007). *La doctrina del shock. El auge del capitalismo del desastre*. Buenos Aires: Paidós.
- Krmpotic, C. (2010). Identidad y alienación en trabajo social, en un contexto de reformas sociales, desprofesionalización y proletarización. *Margen: Revista de Trabajo Social y Ciencias Sociales*, 56. Acceso el 10 de mayo del 2015, de, <http://www.margen.org/suscri/margen56/krmpotic.pdf>
- Laborda, M. y Quezada, V. (2010). *Notas históricas de la Psicología en Chile*. Santiago: Editorial Universitaria.
- Laport, N., Becker, A., De Sarratea, A. y Ocampo, G. (2010). Vinculación laboral flexible: Construcción de identidad laboral en psicólogos adultos jóvenes. *Psicoperspectivas*, 9 (1), 138-157.
- Lechner, N. (2002). *Las sombras del mañana. La dimensión subjetiva de la política*. Santiago: LOM.

- Ley 3.621. (1981, Febrero 7). *Fija normas sobre Colegios Profesionales*. Acceso el 10 de mayo del 2015, de, [www.bcn.cl](http://www.bcn.cl)
- Ley 17.033. (1968, Diciembre 9). *Crea el Colegio de Psicólogos y fija su organización, finalidades, integración y funcionamiento*. Acceso el 10 de mayo del 2015, de, [www.bcn.cl](http://www.bcn.cl)
- Linn, H. (2007). La situación laboral del psicólogo en Chile. [Ponencia]. *VII Congreso Nacional de Psicología*, 9 y 10 de noviembre, Santiago de Chile.
- Lipset, S. (1987). *El hombre político. Las bases sociales de la política*. Madrid: Tecnos.
- Luco, A. (2010). *La Psicología en Chile. Ciencia, disciplina y profesión*. Santiago: Catalonia.
- Makrinov, N., Scharager, J. y Molina, L. (2005). Situación actual de una muestra de psicólogos egresados de la Pontificia Universidad Católica de Chile. *Psyche*, 14 (1), 69-77.
- Martín-Baró, I. (1998). El papel desenmascarador del psicólogo. En Blanco, A. (Ed.). *Psicología de la liberación: Ignacio Martín-Baró* (pp. 161-200). Madrid: Trotta.
- Martín-Baró, I. (2006). Hacia una Psicología de la Liberación. *Revista electrónica de Intervención Psicosocial y Psicología Comunitaria*, 2 (1), 7-14.
- Mayol, A. (2012). *El derrumbe del modelo. La crisis de la economía de mercado en el Chile contemporáneo*. Santiago: LOM.
- Meller, P. (2011). *Universitarios, ¿el problema no es el lucro, es el mercado!* (2ª ed.). Santiago: Uqbar.
- \_\_\_\_\_ (2010). *Carreras Universitarias. Rentabilidad, Selectividad y Discriminación*. Santiago: Uqbar.
- Meller, P., Lara, B. y Valdés, G. (2009a). *Comparación intertemporal de ingresos y probabilidad de empleo por carrera, al primer año de titulación*. Gobierno de Chile, Universidad Diego Portales (UDP) e Ingeniería Industrial de la Universidad de Chile: Santiago. Acceso el 10 de mayo del 2015, de, [http://www.mifuturo.cl/images/Estudios/Estudios\\_asociados\\_a\\_Futuro\\_Laboral/fl003.pdf](http://www.mifuturo.cl/images/Estudios/Estudios_asociados_a_Futuro_Laboral/fl003.pdf)
- Meller, P., Lara, B. y Valdés, G. (2009b). *Carreras universitarias (por región): Comparación interregional de ingresos al primer año y probabilidad de encontrar empleo*. Gobierno de Chile, Universidad Diego Portales (UDP) e Ingeniería Industrial de la Universidad de Chile: Santiago. Acceso el 10 de mayo del 2015, de, [http://www.mifuturo.cl/images/Estudios/Estudios\\_asociados\\_a\\_Futuro\\_Laboral/fl004.pdf](http://www.mifuturo.cl/images/Estudios/Estudios_asociados_a_Futuro_Laboral/fl004.pdf)
- Mi Futuro*. (2014). *Estadísticas por carrera*. Psicología. Acceso el 15 de noviembre del 2014, de, <http://www.mifuturo.cl/>.
- \_\_\_\_\_ (2013). *Estadísticas por carrera*. Psicología. Acceso el 15 de noviembre del 2013, de, <http://www.mifuturo.cl/>
- \_\_\_\_\_ (2012). *Estadísticas por carrera*. Psicología. Acceso el 15 de noviembre del 2012, de, <http://www.mifuturo.cl/>
- \_\_\_\_\_ (2011). *Estadísticas por carrera*. Psicología. Acceso el 15 de noviembre del 2011, de, <http://www.mifuturo.cl/>
- \_\_\_\_\_ (2010). *Estadísticas por carrera*. Psicología. Acceso el 15 de noviembre del 2010, de, <http://www.mifuturo.cl/>
- Monares, A. (2008). *Oikonomía, economía moderna, economías*. Santiago: Ayún.
- Morales, M. (2014). ¿Qué Psicología requerimos en América Latina para enfrentar los grandes desafíos del siglo XXI? En Orozco, M. y Caballero, K. (Compl.). *Psicología Latinoamericana: Experiencias, desafíos y compromisos sociales* (pp. 65-85). México: Asociación Mexicana de Alternativas en Psicología.
- Moulian, T. (1998). *Chile actual: Anatomía de un mito*. (19ª ed.). Santiago: LOM-ARCIS.

- Navarro, A. (2013). *Establece afiliación obligatoria en colegios profesionales y regula otras atribuciones de los mismos*. [Moción]. Boletín N° 9.207-07. Acceso el 10 de mayo del 2015, de, <http://www.senado.cl/appsenado/templates/tramitacion/index.php#>
- Pacull, E. (Dir.) (2006). *Héroes frágiles. La guerra secreta de EEUU contra Chile: De la utopía socialista al paraíso neoliberal*. [DVD]. Santiago: FONDART, Ministerio de la Cultura de Chile, Galatée Films (Francia), les Editions Montparnasse (Francia), con el apoyo del Centre National de la Cinématographie.
- Pardell, H. (2005). ¿Es oportuno introducir la recertificación de los médicos en España? *Medicina Clínica*, 124(9), 344-347.
- \_\_\_\_\_ (2003). ¿Tiene sentido hablar de profesionalismo hoy? *Educación Médica*, 6, 63-80.
- \_\_\_\_\_ (2002). Profesionalismo, formación continuada y recertificación: Una visión desde la perspectiva Médica. *Gestión y Evaluación de Costes Sanitarios*, 3(3), 75-85.
- Pascual, M. (2007). Chile: ¿Más lejos o más cerca del “trabajo decente”? En *Le Monde Diplomatique. El trabajo. Valor y sentido del trabajo/ derecho a la pereza*, (pp. 7-18). Santiago: Aún Creemos en los Sueños.
- Pasmanik, D. y Winkler, M. (2009). Buscando orientaciones: Pautas para la enseñanza de la ética profesional en Psicología en un contexto con impronta postmoderna. *Psyche*, 18(2), 37-49.
- Patiño, J. (2001). La desprofesionalización de la Medicina en Colombia. *Acta Médica Colombiana*, 26(2), 43-49.
- PNUD. (2012). *Bienestar subjetivo: El desafío de repensar el desarrollo*. Santiago: Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD].
- Pries, L. (2002). Teoría sociológica del mercado del trabajo. En De La Garza, Enrique (Comp.). *Tratado latinoamericano de Sociología del Trabajo*. (2ª ed.). (pp. 511-538). México: El Colegio de México, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Universidad Nacional Autónoma Metropolitana (UNAM) y Fondo de Cultura Económica (FCE).
- Pries, L. (1997). Teoría sociológica del mercado del trabajo, *Iztapalapa*, 42, 71-98.
- Proyecto de Ley 9207-07. (2013). *Establece afiliación obligatoria en Colegios Profesionales y regula otras atribuciones de los mismos*. Acceso el 10 de mayo del 2015, de, <http://congresoabierto.cl/proyectos/9207-07>
- Randall, G. & Kindiak, D. (2008). Deprofesionalization or Postprofessionalization? Reflections on the State of Social Work as a Profession. *Social Work in Health Care*, 47(4), 341-354.
- Rème, P. (2005). El mercado de los economistas y el mercado de los sociólogos. *Cuadernos de Economía*, XXIV, 13-34.
- Rentería, E. y Malvezzi, S. (2008). Empleabilidad, cambios y exigencias psicosociales en el trabajo. *Universitas Psychologica*, 7(2), 319-334.
- Rentería, E. y Andrade, V. (2007). Representaciones y acciones de los alumnos universitarios frente a la empleabilidad. *Psicología desde el Caribe*, 20, 130-155.
- Rentería, E. y Enríquez, Á. (2006). ¿Usted mismo S.A.? O el posicionamiento profesional en el mercado del trabajo. Reflexiones desde el *marketing* y el comportamiento del consumidor. *Psicología desde el Caribe*, 18, 139-160.
- Rentería, E. (2005). Empleabilidad: Una lectura psicosocial. *Revista de Estudios del Trabajo en Colombia*, 1(1), 1-13.
- Sáez, J. y Campillo, M. (2013). La Pedagogía Social como comunidad disciplinar: entre la profesionalización y desprofesionalización del campo. *Educatio Siglo XXI*, vol. 31, (2), 73-96.
- Salas, G. (2014). (Ed.). *Historias de la Psicología en América del Sur*. La Serena, Chile: Nueva Mirada.

- Salas, G. y Lizama, E. (2009). *Historia de la Psicología en Chile 1889-1981*. La Serena, Chile: Universidad de La Serena.
- Salazar, G. y Pinto, J. (1999). La construcción de Estado en Chile. En *Historia contemporánea de Chile, (vol. I). Estado, legitimidad, ciudadanía* (pp. 13-88). Santiago: LOM.
- Sanhueza, J. (2008). Modelo de Desarrollo de Competencias en la Formación del Psicólogo. *Psicología Organizacional Humana*, 1, (1), 145-172.
- Soto, Á., Espinoza, G. y Gómez, J. (2008). Aspectos subjetivos vinculados a la flexibilidad laboral. En Soto, Álvaro (Ed.). (2008). *Flexibilidad laboral y subjetividades. Hacia una comprensión psicosocial del empleo contemporáneo* (pp. 11-37). Santiago: LOM.
- Sisto, V. (2011). La Universidad asediada: *Epocalismo y nuevo management. Estudios de Economía*. Acceso el 11 de mayo, de, <http://estudiosdelaeconomia.wordpress.com/2011/06/24/la-universidad-asediadaepocalismo-y-nuevo-management/>
- (2009). Cambios en el trabajo, identidad e inclusión social en Chile: Desafíos para la investigación. *Revista Universum*, 24 (2), 192-216.
- (2007). Managerialismo y trivialización de la universidad. *Nómadas*, 27, 8-21.
- (2005). Flexibilización laboral de la docencia universitaria y la gest(ac)ción de la universidad sin órganos. Un análisis desde la subjetividad laboral del docente en condiciones laborales de precariedad. En Levy, Bettina & Gentilli, Pablo. (Compl.). *Espacio público y privatización del conocimiento. Estudios sobre políticas universitarias en América Latina* (pp. 523-574). Buenos Aires: CLACSO. Acceso el 20 de diciembre del 2015, de, <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lbecas/espacio/Campos.pdf>
- Sisto, V. y Fardella, C. (2009). Control narrativo y gubernamentalidad: La producción de coherencia en las narrativas identitarias. El caso de profesionales chilenos adultos jóvenes en condiciones de vinculación laboral flexible. *Forum Qualitative Sozialforschung /Forum: Qualitative Social Research*, 10(2). Disponible en: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0902292>
- (2008). Narrándose en la flexibilidad. Un análisis narrativo discursivo de la identidad en tiempos de flexibilidad laboral. *Revista de Psicología*, XVII, (2), 59-80.
- Soto, C. (2009). *Sobre la condición social de la Psicología*. (2ª ed.). Santiago: LOM.
- Toro, J. y Villegas, J. (2001). (Eds.). Problemas centrales para la formación académica y el entrenamiento profesional del psicólogo en Chile. (Vol. I). En *Problemas centrales para la formación académica y el entrenamiento profesional del psicólogo en Las Américas* (pp. 171-228). Sociedad Interamericana de Psicología (SIP): Santiago.
- Toro, J. y Villegas, J. (1999). Psicología en Chile. En Alonso, M. (Edit.) y Eagly, A. (Edit. Asoc.). *Psicología en Las Américas* (pp. 128-153). Sociedad Interamericana de Psicología (SIP): Caracas.
- Urzúa, S. (2012). La Rentabilidad de la Educación Superior en Chile. ¿Educación Superior para todos? *Documento de Trabajo N° 386*. Acceso el 10 de mayo del 2015, de, [http://www.cepchile.cl/dms/archivo\\_4991\\_3120/DOC\\_SUrzua\\_La-rentabilidad-de-la-educacion-superior-en-Chile.pdf](http://www.cepchile.cl/dms/archivo_4991_3120/DOC_SUrzua_La-rentabilidad-de-la-educacion-superior-en-Chile.pdf)
- Vallejo, C. (2012). *Podemos cambiar el mundo*. Santiago: Ocean Sur.
- Venegas, C. (2015). *El modelo capitalista y la crisis del compromiso social para la profesión de la Psicología en Chile*. Conferencia dictada en la Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, Cuba, 17 de febrero, 2015.
- Venegas, C. (2014). La Psicología en Chile: Aportes para profundizar la regulación ética de la profesión. En Venegas, C. (Compl.). *La formación por competencias en Psicología. Análisis crítico y propuesta de un taller para el desarrollo valórico-actitudinal* (pp. 17-30). Viña del Mar: Altazor.
- (2013). Capitalismo y subjetividad laboral: El discurso del malestar docente. *Aposta Digital*, 59. Acceso el 12 de mayo del 2015, de, <http://apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/cvenegas2.pdf>

\_\_\_\_\_ (2010). La realidad laboral de la Psicología en Chile y la V Región: ¿Libre mercado o dignidad humana? *Razón y Palabra*, 72. Acceso el 12 de mayo del 2015, de, [http://www.razonypalabra.org.mx/N/N72/Varia\\_72/19\\_Venegas\\_72.pdf](http://www.razonypalabra.org.mx/N/N72/Varia_72/19_Venegas_72.pdf)

\_\_\_\_\_. (2009). La formación discursiva de la Corte Suprema de Chile sobre Derechos Humanos en Dictadura y Democracia (1974-2009). *Razón y Palabra*, 67. Acceso el 12 de mayo del 2015, de, <http://www.razonypalabra.org.mx/N/N67/varia/cvenegas.pdf>

Winkler, M. y Reyes-Espejo, M. (2015). Historias de Mujeres en la Psicología Chilena: Contribuciones de Lola Hoffmann, Héliette Saint Jean y Vera Kardonsky. *Psykhe*, 24(1) 1-11.

Winkler, M., Alvear, K., Olivares, B. y Pasmanik, D. (2014). Psicología Comunitaria hoy: Orientaciones éticas para la acción. *Psicoperspectivas*, 14(2), 44-54.

Winkler, M., Alvear, K., Olivares, B. y Pasmanik, D. (2012). Querer no basta: Deberes éticos en la práctica, formación e investigación en Psicología Comunitaria. *Psykhe*, 21(1), 115-129.

Winkler, M., Pasmanik, D., Alvear, K., Reyes, M. (2007). Cuando el bienestar psicológico está en juego: La dimensión ética en la formación profesional de psicólogos y psicólogas en Chile. *Terapia Psicológica*, 25(1), 5-24.

Winkler, M. (2007). *Pioneras sin monumentos, mujeres en Psicología*. Santiago: LOM.

Zanatta, E. y Moysén, A. (2002). Currículum de la Licenciatura en Psicología, Basado en un Modelo Educativo de Educación Basada en Competencias. *Memorias del Congreso de la ANUIES: Retos y expectativas de la Educación Superior*. Acceso el 10 de mayo del 2015, de, [www.congresoretosyexpectativas.udg.mx/Congreso%202/Mesa%201/c\)%20Nuevos%20modelos%20curriculares/1.c.10.pdf](http://www.congresoretosyexpectativas.udg.mx/Congreso%202/Mesa%201/c)%20Nuevos%20modelos%20curriculares/1.c.10.pdf)



# PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PSICOTERAPÉUTICA PARA ESCOLARES CON RETARDO EN EL DESARROLLO PSÍQUICO

**Grettel Batista Ramón**

*Centro de Diagnóstico y Orientación. La Habana, Cuba.*

## Resumen

Este artículo propone un programa de psicoterapia grupal para escolares con Retardo en el Desarrollo Psíquico.<sup>1</sup> La idea de la investigación surge a partir del alarmante incremento que se ha producido de niños con dificultades en el aprendizaje, que requieren la enseñanza especial como modalidad de atención. En el Centro de Diagnóstico y Orientación de Diez de Octubre donde trabajo (y es una generalidad), existen dificultades para la implementación de la Atención Directa; por lo que no se realizan acciones psicoterapéuticas con los niños que lo requieran, ni programas de acompañamiento psicológico dirigidos a sus padres. Para el diseño e implementación del programa, se realizó previamente la caracterización psicológica y psicopatológica de doce de los estudiantes matriculados en la Escuela Especial "Frank País" en el curso 2014-2015; y la determinación de sus necesidades terapéuticas. Se realizó un estudio transversal, no experimental y descriptivo, apoyado en la metodología cualitativa y el método clínico. Se examinó el valor del programa a partir de los seis juicios valorativos sobre este, propuestos por la OMS en 1981. Sus resultados no solo constituyen un aporte a las investigaciones sobre las técnicas que pueden ser empleadas en psicoterapia infantil; sino que tributó a la formación de los especialistas del centro estudiado y de la institución donde trabajo.

**Palabras clave:** Retardo en el Desarrollo Psíquico, Programa Psicoterapéutico Grupal, Acompañamiento Psicológico, necesidades terapéuticas.

## Abstract

*This article refers to a Group Psychotherapy Program for students who suffer from Psychical Development Retard.<sup>1</sup> The main research idea comes from the alarming increase of children facing learning difficulties that require special attention mode. At the Orientation and Diagnose Center, in which I work in 10 de Octubre Region, (and also as a general issue) there are difficulties to achieve Direct Attention, so no psychotherapeutic actions are taken neither with such children, nor psychological side programs addressed to their parents. For the design and achievement of this program, it was previously created, the psychological and psychopathological characterization of twelve registered students at "Frank País" special school, in 2014-2015 scholar year and their therapeutical needs determinations. A transversal and non experimental and descriptive study was made based on the qualitative methodology and clinical method. A program value was examined on the basis of six valuation judgement about this one, proposed by the OMS in 1981. Its results not only provide a contribution to the investigation about different technics that can be applied to children psychotherapy, but also helped in the training of the studied center specialists and the institution where I currently work.*

**Keywords:** *Psychical Development Retard, Group Psychotherapy Program, Psychological Side Programs, therapeutical needs.*

## Introducción

En la actualidad existe un aumento considerable de los niños que presentan dificultades en el aprendizaje en la enseñanza primaria. El Retardo en el Desarrollo Psíquico tiene una prevalencia en el escolar del 5 al 15%; por lo que se convierte en nuestros tiempos en uno de los problemas de mayor incidencia en la Educación, la Medicina, la Psicología y las ciencias en general. Ante ello, la clínica infantil demanda de la constante actualización de las técnicas interventivas de las que dispone, para lograr la atenuación o eliminación de los síntomas que estos y otros niños presentan cuando llegan a consulta.

En Cuba, desde 1979 estos menores son evaluados por los Centros de Diagnóstico y Orientación (CDO) de cada municipio. En función de las conclusiones diagnósticas, se decide su permanencia en la enseñanza general o su asistencia a una escuela especial, si la familia acepta. Pero en los CDO existen dificultades con la Atención Directa, por lo que se necesita de la creación de programas de intervención psicológica que partan de la caracterización de los niños, la determinación de sus necesidades terapéuticas y de sus expectativas de evolución.

Sus dificultades en el aprendizaje repercuten en el rendimiento académico, por lo que en muchas ocasiones deben repetir el curso escolar porque no logran vencer los objetivos del grado. Por este motivo reciben burlas de los demás compañeros y, tristemente, su rechazo. Todo ello genera afectaciones emocionales como la baja autoestima, miedo, baja tolerancia a las frustraciones, inseguridad y expectativas desfavorables en relación al propio desempeño. Los maestros y demás especialistas sienten que las estrategias que emplean en su accionar cotidiano no están siendo lo suficientemente efectivas; y los padres, a su vez, no disponen de los recursos para educar de forma más eficiente a estos niños.

Esta investigación que tributa a la Tesis en opción al grado científico de Máster en Psicología Clínica de la autora, surge a partir de un estudio orientado por el Ministerio de Educación en el curso 2013-2014, para determinar las causas de la existencia de una cifra alarmante de escolares desaprobados en el primer corte evaluativo. Como resultado del estudio determinamos que de los 247 menores del municipio Diez de Octubre que evaluamos en esta situación, 95 presentaban un diagnóstico de Retardo en el Desarrollo Psíquico; por lo que me sentí motivada a realizar una intervención con ellos y sus familiares. Esta investigación tiene como objetivo general *evaluar la efectividad de un programa de psicoterapia grupal basado en la utilización de técnicas creativas y psicomotoras, dirigido a escolares con Retardo en el Desarrollo Psíquico*.

Si bien se han realizado tesis en nuestra facultad que han implementado psicoterapia infantil, estas se han dirigido fundamentalmente a los trastornos emocionales, no tanto hacia el Retardo en el Desarrollo Psíquico. En esta investigación, se trabajó con los padres y los niños, y se integraron los resultados en un mismo informe.

Como parte de esta investigación incluimos las técnicas creativas y psicomotoras, ya que son herramientas poderosas para la psicoterapia infantil en su modalidad grupal y el acompañamiento psicológico. Estas posibilitan la expresión y canalización de emociones, el fortalecimiento de la autoestima y la atención, el entrenamiento en habilidades sociales, y la disminución de las dificultades motoras.

Los principales resultados tienen su salida en un programa de psicoterapia infantil y de acompañamiento psicológico dirigido a los menores y a sus familiares. No solo fue efectivo con estos niños, sino que puede generalizarse a poblaciones con características similares. Constituye un aporte a la investigación sobre las técnicas creativas que pueden emplearse para el tratamiento a poblaciones infantiles, y tributa a la formación de los especialistas del centro escolar estudiado.

## Metodología

Para esta investigación se empleó una metodología cualitativa, y el análisis cuantitativo de la información ofrecida por algunas técnicas. Se utilizó el método clínico y la investigación-acción para

la descripción holística de la situación social del desarrollo de los escolares del grupo de estudio, y el diseño de un programa de intervención psicoterapéutica para ellos y un grupo de acompañamiento psicológico a sus padres. Fue una investigación transversal, no experimental y descriptiva. Para examinar el valor del programa, se utilizaron los seis juicios valorativos sobre este, propuestos por la OMS en 1981 (Molerio, O., 2004, citado por Castellanos, R., 2008): pertinencia, suficiencia, progreso, eficiencia, eficacia y efectividad.

Será aplicada además la modificación de la propuesta de metodología de evaluación de programas de Molerio, O., (2004), utilizada por Castellanos, R. (2008) en su Tesis de Maestría, la cual aparece a continuación (Ver tabla 1):

<b>Etapas</b>	<b>Procedimientos</b>	<b>Juicios de valor</b>
Evaluación de necesidades	1. Revisión de Historias Clínicas 2. Entrevista sociopsicológica y cuestionario a padres 3. Aplicación del dibujo espontáneo y temático de la familia a los niños.	Pertinencia
Evaluación del Diseño	1. Discusión con el experto y el equipo de coordinación	Suficiencia
Evaluación de la Ejecución	1.Registros de observación individual y grupal por sesiones. 2. Reuniones semanales con el grupo de coordinación. 3. Análisis del comportamiento de los indicadores de efectividad construidos con la investigación-acción.	Progreso
Monitorización y seguimiento	1. Análisis de las 3 aplicaciones de dibujo grupal. 2. Análisis de las 2 aplicaciones de dibujo espontáneo y temático de la familia a niños. 3. Análisis de las 2 aplicaciones de cuestionarios a padres. 4. Análisis de la entrevista a los maestros.	Eficiencia Eficacia Efectividad

Tabla 1. Etapas y procedimientos de la evaluación del Programa de psicoterapia grupal dirigido a escolares con Retardo en el Desarrollo Psíquico:

Cada una de estas etapas de evaluación del programa se corresponden directamente con una de las fases de la investigación (Castellanos, R., 2008) (Ver Tabla 2).

	<b>Fases de la Investigación</b>	<b>Etapas de la Evaluación</b>
1	Fase de detección y evaluación de necesidades	Evaluación de necesidades
2	Fase de diseño	Evaluación del diseño
3	Fase de ejecución del programa	Evaluación de la ejecución
4	Fase de monitorización y seguimiento	Evaluación de la monitorización y el seguimiento

Tabla 2. Fases de la investigación y etapas de la evaluación correspondientes.

La población de esta investigación está conformada por los 76 escolares matriculados en la Escuela Especial "Frank País". El grupo de estudio fue seleccionado de manera intencional. Lo integraron doce de los cincuenta estudiantes de 2do y 3er grado, matriculados en el centro estudiado, en el curso 2014-2015. Está conformado por cinco hembras y siete varones, con edades comprendidas entre los siete y diez años.

Las técnicas e instrumentos utilizados en la presente investigación fueron seleccionados en función de los objetivos planteados en cada una de las fases referidas anteriormente, por lo que serán analizados según dicha estructura. En la fase de detección y evaluación de necesidades, se empleó la entrevista socio-psicológica, el cuestionario a padres, el dibujo infantil (en el cual se consideraron además los distrazos y subgrafismos), el completamiento de frases de Rotter (infantil), los tres deseos, tres miedos y tres rabias, el test de tachado de letras de Crespo, la metódica de clasificación de objetos, la metódica para el establecimiento de la secuencia de los acontecimientos o láminas, el rompecabezas, la metódica de exclusión de objetos, el aprendizaje de diez palabras de Luria, y la observación. En la fase de diseño del programa de intervención psicoterapéutica, se emplearon técnicas creativas y psicomotoras. En la fase de ejecución del programa, se empleó el programa diseñado, la observación participante; además de los indicadores de evolución grupal y de análisis del papelógrafo grupal, como instrumentos para evaluar la efectividad del programa. En la fase de monitorización y seguimiento, se emplearon los indicadores de evolución grupal diseñados, el papelógrafo grupal, la entrevista a los maestros y una nueva aplicación del dibujo infantil y del cuestionario a padres.

El análisis y discusión de los resultados se realizó en función de los objetivos específicos. Primeramente se realizó la caracterización de la situación social del desarrollo de los estudiantes, se determinaron sus necesidades terapéuticas, se diseñó e implementó el programa de psicoterapia grupal para los niños, se diseñó e implementó el programa de acompañamiento psicológico a sus padres, se evaluó el programa a partir de la evolución del grupo psicoterapéutico y de los casos individuales, y se diseñó un taller para los especialistas del centro estudiado (psicopedagoga y logopeda) y de nuestro CDO.

### **Análisis y discusión de los resultados**

En la actualidad, el Retardo en el Desarrollo Psíquico constituye uno de los diagnósticos de mayor incidencia en nuestro municipio Diez de Octubre. Nuestro equipo del CDO no dispone de un adecuado servicio de atención directa para los niños que recibimos ni sus familiares, por lo que el objetivo general de esta investigación es evaluar la efectividad de un programa de psicoterapia grupal basado en la utilización de técnicas creativas y psicomotoras, dirigido a escolares con Retardo en el Desarrollo Psíquico. Una vez culminado el programa, este podría quedar como referencia para futuras intervenciones de los psicólogos de nuestro centro.

Los escolares partícipes de esta investigación se caracterizan, como defecto primario, por un ritmo lento en la formación de las esferas cognitiva y emotivo-volitiva; las que se quedan de manera temporal en etapas más tempranas (Arias, 1998).

Con relación a las condiciones internas como parte de la SSD de estos menores, comenzaremos refiriendo que presentan dificultades en los procesos básicos del pensamiento (análisis-síntesis), y una débil generalización de conceptos que se corresponden con su edad cronológica. Operan con inconsistencia de juicios. Se afectan el curso y el ritmo del pensamiento, lo cual pudo constatarse a partir del dibujo infantil. Por otra parte, su pensamiento se define por el bloqueo e inercia. Tienden a dar respuestas concretas situacionales. Estos resultados se corresponden con los hallazgos de Pereira (2010) y Arias (2002).

Por otra parte, coincidimos con lo referido por Gómez *et al* (2014) relativo a la atención: algunos prestan la máxima atención al iniciar la actividad y esta disminuye si se prolonga en el tiempo, en otros aparece solo después de cierto período, y en el tercer grupo se producen oscilaciones periódicas. Consideramos que estas afectaciones están muy entrelazadas con la rápida fatigabilidad

que los identifica en tanto, con independencia de lo motivante que pueda ser una tarea para ellos, tienden a distraerse con facilidad con cualquier estímulo. No obstante, aunque estas dificultades persisten, identificamos su atenuación por medio del dibujo infantil.

Identificamos disminución en la memoria mediata e inmediata, además de pobre volumen y capacidad de almacenamiento de la información (Lara, 2012).

En contraste con Pereira (2010) y Núñez, O.L., & Gómez (2011), no identificamos afectaciones en la percepción. No se les dificulta percibir material auditivo ni visual, y son capaces de integrar lo percibido en un todo relacionado.

Por lo general, presentan un diagnóstico logopédico de dislalia simple o dislalia generalizada; por lo que les cuesta asimilar los fonemas con semejanzas acústicas, articulatorias o gráficas y, con ello, se dificulta su comprensión de lo leído, la escritura o el habla. Esto coincide con lo encontrado por Núñez, H. (2011). Además, como refiere Pereira (2010), se retarda el desarrollo del vocabulario activo y la formación de conceptos, por lo que su vocabulario está disminuido en volumen y calidad.

La esfera afectivo-volitiva-comportamental se encuentra afectada. Poseen ansiedad, inseguridad, angustia, timidez, baja autoestima, dependencia hacia el adulto, tendencia a la rápida fatigabilidad, baja tolerancia a las frustraciones, inhibición de la respuesta emocional, dificultad para controlar los impulsos, dificultades en el control muscular, temor al fracaso, inestabilidad y bloqueo emocional. La autovaloración aún depende de los criterios externos (Domínguez, L., 2007). Estas dificultades coinciden con lo referido por Bozhovich (1976), Abreus (2014) y Gómez *et al* (2014).

“El defecto secundario se expresa como dificultades en el aprendizaje” (Pereira, 2010, 2). Su desempeño académico es por debajo de su edad cronológica y con un ritmo lento, lo cual afecta el rendimiento escolar. Requieren de mucho esfuerzo para aprender (APA, 2013). Cuando fueron evaluados por nuestro equipo, concluimos que no habían alcanzado los objetivos pedagógicos del grado en que se encontraban. Es por ello que la primera medida que propusimos fue que asistieran a la enseñanza especial en calidad de repitentes del grado. Al igual que lo referido por Núñez, H. (2011), encontramos afectación en la lectura, la ortografía, el cálculo aritmético, los razonamientos matemáticos, y la comprensión lectora y escrita.

En coincidencia con la literatura consultada, identificamos que tienen conciencia de sus problemas escolares; lo que les produce frustración y afecta su autoestima (Gómez *et al*, 2014). Producto de ello, al igual que Bozhovich en un estudio realizado en 1976 con escolares con fracaso, encontramos que no se sienten motivados por la actividad de estudio que constituye la actividad rectora del período. Apoyamos lo referido por Gómez *et al* (2014): tienen rasgos típicos de prescolares, ya que su jerarquía motivacional se orienta hacia las actividades lúdicas.

Otro de los elementos que tributa a su baja autoestima es que reciben burlas de los coetáneos producto de sus dificultades pedagógicas. Se dificulta, por tanto, que el grupo constituya un espacio de satisfacción de necesidades afectivas y cognoscitivas, donde asimilen reglas y normas a seguir (Guerrero, 2014). Como refirió Vygotsky (1933), los escolares generalizan los sentimientos; por tanto si vivencian una misma situación varias veces, se crea una reacción afectiva que tiene la misma relación con la vivencia aislada o el afecto (Ruiz, s.f.). Es este uno de los motivos por el que se comportan con inhibición participativa y escasa habilidad social, coincidente con lo encontrado por Núñez, O.L. & Gómez (2011).

En sus representaciones gráficas, en coincidencia con lo encontrado por García, A. (2011), las figuras humanas están estropeadas y pobremente elaboradas, el trazo es medio, se presentan seriaciones de elementos y el color es inusual. La preferencia cromática es por el violeta, negro, verde, azul y rojo. También emplean el grafito como color. En los temas dibujados predominan las casas de campo, las escuelas y los barcos. A diferencia de lo encontrado por la autora, en nuestros niños no prevalece el pobre uso del color; el control muscular va de regular a malo, no a bueno; y el tamaño va de medio a grande, no a pequeño.

Para el tratamiento de estas dificultades, muchos autores consideran que lo más efectivo es la participación en un programa de psicoterapia. Esta posibilita que los menores reconozcan sus emociones y las de otros, incrementen sus relaciones sociales, asimilen normas, adquieran hábitos y habilidades, y potencien su ZDP. Compartimos la postura de Zoe Bello (2009) relativa a que las dificultades en estos niños comprometen lo cognitivo y lo afectivo; por lo que las adquisiciones emocionales incluyen la participación de lo racional, y de esta forma poseen mejores condiciones para el aprendizaje. Como resultado del programa, identificamos por medio del Dibujo una mayor coherencia entre los procesos cognitivos y afectivos.

En nuestra experiencia psicoterapéutica infantil se produjo evolución grupal. Todos los indicadores evolucionaron favorablemente, excepto apropiación de las normas grupales y toma de control del comportamiento grupal no se evidencia una gran evolución; ya que la mitad del grupo no respetó las normas y los límites a pesar de conocerlos, y no llegó a la concientización de estas. Ante ello, se quejaban de la coordinación sobre algunas de las conductas de sus compañeros y no eran capaces de corregirse entre ellos, y además intentaban ejercer dominancia sobre los otros.

Vygotsky planteó que la eficacia en el área escolar sería nula si no se contara con apoyo familiar (Arias, 2002). Esta es una de las razones principales por la que decidimos incluir a los padres como parte de nuestro programa terapéutico.

A pesar de su importancia en la edad escolar, estas familias son disfuncionales, fracasan en los papeles parentales y no cumplen adecuadamente sus funciones (Domínguez, V., 2010). Se caracterizan por su inconsistencia en los métodos educativos, despreocupación por la evolución de sus hijos, conflictos en presencia de los niños, y su bajo nivel cultural. No obstante a las dificultades en la comunicación social encontradas en el dibujo infantil, los familiares siguen siendo importantes para nuestros niños, donde buscan la satisfacción de sus necesidades. Dentro de los factores potencialmente psicopatógenos presentes están: sobreprotección, permisividad, rigidez y autoritarismo, y divorcio o conflictos de los padres entre sí.

En su intercambio con diferentes especialistas (maestros, equipo del CDO...), aparentan ser sobreprotectores y preocupados por la situación escolar de sus hijos. No obstante, estos elementos quedan solo en el plano declarativo y no ejecutivo.

Estos padres precisan ayuda especializada para ejercer sus funciones; sin embargo no se interesaron por asistir a las sesiones. Las inasistencias fueron significativas. Consideramos que esta dificultad se debe a las propias características de estas familias, ya que no tienen vínculo laboral y viven cerca de la escuela; por lo que no pueden atribuirse sus ausencias a la lejanía al local o al estar ocupados en su centro laboral. Esta pobre cooperación con el programa también se puso de manifiesto en la investigación de Matos (1995), quien plantea que el “no acompañamiento” incide en una evolución medianamente satisfactoria del niño, ya que no se cumplen todas las expectativas de evolución para ellos.

En otro orden de ideas, los padres que asistieron con una mayor frecuencia se mostraron implicados con las actividades realizadas, asumieron un papel activo en los debates, problematizaron acerca de los temas tratados, se apoyaron entre ellos, y se interesaron por las informaciones ofrecidas. Las técnicas utilizadas fueron atractivas y favorecieron la implicación emocional con lo debatido, lo cual propició que se estableciera un clima socio-psicológico de ayuda, confianza y aceptación.

Como parte del acompañamiento, por tanto, se produjo evolución grupal tomando en cuenta a los que asistieron. Evolucionaron todos los indicadores, excepto la adquisición de herramientas y la comprobación en la práctica de lo aprendido.

Las técnicas utilizadas fueron: expresión plástica, modelado con barro, narrativa (cuento terapéutico), y expresión corporal. Se utilizaron técnicas psicomotoras con los niños. En general tuvieron resultados positivos al igual que en investigaciones precedentes: tributaron la expresión de estados de ánimo positivos y emociones placenteras, favorecieron el intercambio entre los miembros del grupo, desarrollaron la creatividad, canalizaron la ansiedad, fortalecieron la autoestima, generaron un

clima de ayuda y compañerismo, incrementaron los niveles de reflexión grupal en el acompañamiento, y aumentaron la motivación grupal (coincidente con Dalley, 1987 y García, A., 2010c). Las modificaciones a las técnicas resultaron convenientes.

Dos técnicas inicialmente fueron rechazadas; pero luego cumplieron su objetivo terapéutico. Se resistieron a trabajar con barro porque se negaban a ensuciarse, expresaron que no sabían trabajar con él, y que no sabían artes plásticas. La grafoterapia empleada con los niños, por su parte, tampoco fue inicialmente bien acogida por su baja tolerancia a la frustración, fracasos escolares, baja autoestima y preocupación por el desempeño. Temieron fracasar y rechazaron el sentirse evaluados por un ejercicio que les recordaba la escuela. No se cumplió totalmente su objetivo de desarrollar la motricidad global fina y las habilidades sociales (García, A., 2010), pues los padres no fueron sistemáticos en su continuidad en el hogar.

El papelógrafo grupal permitió evidenciar la evolución grupal de los niños. Este instrumento desarrolla el sentimiento de grupo, e incrementa la comunicación y el contacto físico (Castellanos, 2013). En nuestro grupo, evolucionaron todos los indicadores. Por medio de esta técnica, se avanzó hacia la conformación de un grupo psicológico, incrementó la cohesión y se evidenció el desarrollo grupal.

Fue adecuado sustituir los juegos y rondas musicales por otras técnicas, ya que nuestros menores poseen dificultades atencionales y para controlar los impulsos, por lo que estas actividades los exaltaron cuando fueron utilizadas a modo de prueba en la primera sesión. Sin embargo, como acompañante de otras técnicas la música sí fue efectiva; en tanto facilitó la relajación, la concentración y la autoexpresión (coincidente con García, C.R., Rodríguez, J., Barbón & Cárdenas, 1997).

En cuanto a la terapia narrativa, el cuento terapéutico no fue efectivo en la psicoterapia infantil; en contraste con lo encontrado en otras investigaciones como la de Fernández, 2012. Los menores se comportaron con lentitud reaccional, torpeza en la comprensión, y dificultades en la memorización y en la atención. Su combinación con los psicótipos favoreció su motivación; pero no cumplió su objetivo terapéutico. Es por ello que ratificamos nuestra hipótesis de que no es factible a aplicar con los niños con RDP. Con los padres generó debate, intercambio de experiencias y facilitó la reflexión. Las historias grupales, por su parte, fueron efectivas para ambos grupos.

De igual forma, los instrumentos empleados para la evolución individual del grupo de estudio resultaron igualmente efectivos. El cuestionario a padres permitió identificar la sintomatología de los niños, la entrevista aplicada a los maestros mostró la percepción que estos tienen sobre los cambios en sus alumnos una vez culminado el programa, y el dibujo infantil permitió determinar las alteraciones psicológicas presentes en los niños y evaluar su evolución a lo largo del proceso terapéutico.

Los niños con RDP asimilan y transfieren la ayuda a situaciones análogas con más facilidad que otros niños con necesidades educativas especiales, pudiendo incluso llegar a realizar las tareas de forma independiente (Arias, 2002). Recordando lo referido por Bozhovich (1976), podemos concluir que la relación entre las posibilidades reales de un niño y las exigencias y niveles de ayuda que provengan desde el "otro", condiciona el desarrollo que este va a alcanzar.

### **Conclusiones**

Los objetivos propuestos para esta investigación fueron cumplidos:

Se diseñó e implementó un Programa de psicoterapia grupal dirigido a escolares con Retardo en el Desarrollo Psíquico y a sus padres, de acuerdo a las necesidades terapéuticas fundamentales de estos menores. Estas necesidades son:

Canalización de miedos, angustias y ansiedades.

Fortalecimiento de la autoestima.

Expresión de emociones.

Fortalecimiento de la atención y concentración.

Entrenamiento de la motricidad.

Tolerancia a la frustración.

Control de impulsos.

Se evaluó el programa a partir de la evolución del grupo psicoterapéutico y de los casos individuales. Este es válido fundamentalmente para los niños:

Se produjo una evolución favorable del grupo de estudio a nivel individual y grupal, relativa fundamentalmente a los recursos cognitivos y de afrontamiento, al equilibrio emocional, y a la contención de sus impulsos y comportamiento.

Los resultados del acompañamiento fueron medianamente satisfactorios; lo que se observa a partir de la no utilización de los recursos brindados, y de la falta de interés y motivación por asistir a las sesiones.

Las familias de los niños en los que se observa una evolución positiva no asistieron de forma sistemática a las sesiones; por lo que la evolución de los menores se debe básicamente a su asistencia a la psicoterapia infantil.

La percepción de los niños sobre su familia continúa siendo desfavorable; lo que se concluye a partir de la poca evolución en el dibujo temático de la familia, en contraste con una mayor evolución en el dibujo espontáneo.

Se diseñó un taller dirigido a los especialistas del centro estudiado, con vistas a realizar la devolución de los principales resultados obtenidos en la investigación.

## Bibliografía

Abreus, A. (2014). *Retardo del Desarrollo Psíquico*. Recuperado el 12 de marzo de 2014, de <http://www.monografias.com/trabajos41/retardo-psiquico/retardo-psiquico3.shtml>

American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical Manual of Mental Disorders (DSM-V)*. 5<sup>th</sup> ed [Versión electrónica]. Washington DC: American Psychiatric Association. Recuperado el 11 de marzo de 2014, de [http://dhss.delaware.gov/dsamh/files/si2013\\_dsm5foraddictionsmhandcriminaljustice.pdf](http://dhss.delaware.gov/dsamh/files/si2013_dsm5foraddictionsmhandcriminaljustice.pdf)

Bello, Z.S. (2009). *Alternativa psicopedagógica para la educación de la inteligencia emocional en niños con Dificultades en el aprendizaje*. Tesis para optar al título de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Instituto Pedagógico Latinoamericano y del Caribe (IPLAC), Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Especial (CELAEE), La Habana, Cuba.

Bozhovich, L.I. (1976). *La personalidad y su formación en la edad infantil*. La Habana: Pueblo y Educación.

Castellanos, R. (2008). *Una experiencia psicoterapéutica de trabajo grupal infantil. Reflexiones teóricas y metodológicas*. Tesis para optar al título de Máster en Psicología Clínica, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, La Habana, Cuba.

\_\_\_\_\_ (2013). Las técnicas creativas en la Psicoterapia grupal infantil [Versión electrónica]. *Revista Alternativas Cubanas en Psicología*, 1 (3), 71-79. Recuperado el 10 de marzo de 2014, de <http://acupsi.org/articulo/43/las-tnicas-creativas-en-la-psicoterapia-grupal-infantil.html>

Dalley, T. (1987). *El arte como terapia*. Barcelona: Herder.



Domínguez, L. (2007). *Psicología del Desarrollo. Problemas, principios y categorías*. La Habana: Félix Varela.

Domínguez, V. (2010). Aproximación a la caracterización sociopsicológica de familias portadoras de bajo capital cultural y económico. Tesis para optar al título de Licenciado en Psicología, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, La Habana, Cuba.

Fernández, L. (2012). Experiencia psicoterapéutica grupal, basada en la combinación del cuento terapéutico con las técnicas creativas, dirigidas a escolares menores con trastornos emocionales y/o del comportamiento. Tesis para optar al título de Licenciado en Psicología, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, La Habana, Cuba.

García, A. (1997). *Psicoterapia Infantil. La especialidad de las contradicciones*. Mesa redonda sobre Psicoterapia. Facultad de Psicología, Universidad de La Habana.

\_\_\_\_\_ (2004). *Técnicas creativas no verbales*. Lima: CIEICS.

\_\_\_\_\_ (2008). *¿Qué nos dicen los dibujos?* [multimedia interactiva]. Facultad, de Psicología, Universidad de La Habana.

\_\_\_\_\_ (2010). Las señales de violencia en los dibujos infantiles. Indicadores globales de daño [versión electrónica]. *Revista Investigaciones Médicoquirúrgicas*, 2 (1), 39-42. Recuperado el 16 de febrero de 2014, de <http://www.revciemeq.sld.cu/index.php/img/article/view/52/286>

\_\_\_\_\_ (2010). Niños: dibujo libre y Rorschach. *Revista Grafología argentina con el mundo*, 5 (5), 55-58.

\_\_\_\_\_ (2010). *Psicoterapia Infantil* [multimedia interactiva]. Facultad de Psicología. Universidad de La Habana.

\_\_\_\_\_ (2011). *Psicología Clínica Infantil. Su evaluación y diagnóstico* [Versión electrónica]. Facultad de Psicología. Universidad de La Habana.

\_\_\_\_\_ (2013). *Actualización de indicadores para el análisis de los dibujos espontáneos*. Facultad de Psicología, Universidad de La Habana.

García, C.R., Rodríguez, J., Barbón, D. & Cárdenas, N. (1997). Musicoterapia. Una modalidad terapéutica para el estrés laboral [Versión electrónica]. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 13 (6). Recuperado el 11 de marzo de 2014, de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0864-21251997000600003](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21251997000600003)

García, M.T. & Arias, G. (2006). *Psicología Especial*, t. II. La Habana: Félix Varela.

Gómez, A.L. (2011). *Contar cuentos: una variante de trabajo a utilizar por la familia del niño y la niña con necesidades educativas especiales*. Recuperado el 11 de marzo de 2014, de <http://www.ilustrados.com/tema/10850/Contar-cuentos-variante-trabajo-utilizar-familia.html>

Gómez, A.L., et. al (2014). El retardo en el desarrollo psíquico. Antecedentes y actualidad [Versión electrónica]. *Revista digital EFDeportes*, 19 (191). Recuperado el 11 de marzo de 2014, de <http://www.efdeportes.com/efd191/el-retardo-en-el-desarrollo-psiquico.htm>

Guerrero, A. (2014). *Desarrollo del niño durante el período escolar*. Recuperado el 11 de marzo de 2014, de <http://escuela.med.puc.cl/paginas/publicaciones/manualped/DessPsicEsc>

Lara, S. (2012). Particularidades psicológicas en adolescentes de Secundaria básica egresados de Escuela especial de Retardo en el Desarrollo Psíquico. Tesis para optar al título de Licenciado en Psicología, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, La Habana, Cuba.

Matos, L. (1995). Niños con Desviaciones de Conducta. Una experiencia terapéutica. Tesis para optar al título de Licenciado en Psicología, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, La Habana, Cuba.

Núñez, H. (2011). *Propuesta de un sistema de actividades curriculares correctivas a través del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura para los escolares con Retardo en el Desarrollo Psíquico*. Recuperado el 17 de marzo de 2013, de <http://www.eumed.net/libros->

[gratis/2011d/1024/Caracteristicas%20del%20escolar%20con%20Retardo%20en%20el%20Desarrollo%20Psiquico.htm](http://gratis/2011d/1024/Caracteristicas%20del%20escolar%20con%20Retardo%20en%20el%20Desarrollo%20Psiquico.htm)

Núñez, O.L. & Gómez, A.L (2011). *Etiología de las dificultades de aprendizaje*. Recuperado el 17 de marzo de 2013, de <http://www.ilustrados.com/tema/12948/Etiologia-dificultades-aprendizaje.html>

Organización Mundial de la Salud (1989). *Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE-10)*. Facultad de Psicología, Universidad de La Habana. Recuperado el 17 de marzo de 2013, de [http://seguropopular.guanajuato.gob.mx/archivos/documentos\\_diversos/cie10\\_volumen1.pdf](http://seguropopular.guanajuato.gob.mx/archivos/documentos_diversos/cie10_volumen1.pdf)

Pereira, M. (2010). *Educación Física Especial. Material de apoyo para especialistas en el área deportiva*. Recuperado el 17 de marzo de 2013, de <http://educacionfisicaespecialmapp.blogspot.com/2010/03/necesidades-educativas-especiales-en-el.html>

Ruiz, A. (s.f.). La dinámica histórica del desarrollo de los escolares con problemas en el aprendizaje. Tesis para optar al título de Licenciado en Psicología, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, La Habana, Cuba.

## NOTA

1. El Retardo en el Desarrollo Psíquico es la categoría que se utiliza en Cuba para designar a los menores que presentan Trastorno del Aprendizaje. Ambos conceptos se refieren a las mismas afectaciones.

# INFLUENCIA DE LA ASUNCIÓN DE LA PARENTALIDAD EN EL FUNCIONAMIENTO DE UN GRUPO DE PAREJAS

**Eniuska Hernández Cedeño**

*Facultad de Psicología, Universidad de La Habana*

**Sariá Lazo Valdés**

*Centro de Orientación y Atención Psicológica "Alfonso Bernal del Riesgo", La Habana, Cuba*

## Resumen

En la presente investigación se explora la influencia de la asunción de la parentalidad en el funcionamiento conyugal de tres parejas que residen en La Habana, tuvieron su primer hijo/a y este/a se encuentra en el segundo año de vida. Se adoptó una metodología cualitativa, basada en el método clínico de estudio de casos múltiples. Como resultados más importantes se constató que las parejas tienden a manifestar satisfacción en el vínculo amoroso, a pesar de la alta conflictividad manifiesta o latente, predominio de la expresión de afectos negativos y de la función reguladora en su comunicación, jerarquía asimétrica entre sus miembros, insuficiente capacidad para ajustar la estructura de pareja a las nuevas condiciones y poca cercanía emocional; por otra parte satisfacen necesidades básicas del bebé, aunque no logran hacerlo de manera responsable y sistemática. El funcionamiento de estas parejas, está determinado fundamentalmente por las características de su configuración, que se repiten como pautas interactivas en la parentalidad, nueva etapa del vínculo amoroso, y al parecer la asunción deseada del rol parental, se constituye en estos momentos para sus integrantes en un amortiguador de vivencias de malestar que presentan como díada conyugal.

**Palabras claves:** relaciones de pareja, parentalidad, funcionamiento de la pareja y asunción de la parentalidad.

## Abstract

*In the present investigation the influence of the assumption of the parenting is explored in the married operation of three couples that they reside in Havana, they had its first son/daughter and this it is in the second year of life. A qualitative methodology was adopted, based on the clinical method of study of multiple cases. As more important results it was verified that the couples spread to manifest satisfaction in the loving bond, in spite of the high apparent or latent conflict, the prevalence of negative affections and of the function regulating in their communication, asymmetric hierarchy among their members, insufficient capacity to adjust couple's structure to the new conditions and little emotional proximity, on the other hand they satisfy the baby's basic necessities, although they are not able to make it in a responsible and systematic way. The operation of these couples, is certain fundamentally for the characteristics of its configuration that repeat like interactive rules in the parenting, new stage of the loving bond, and apparently the wanted assumption of the list parental, it is constituted in these moments for its members in a shock of experiences uneasiness that they present as married couple.*

**Key words:** *couple's relationship, Parenting, operation of the couple and assumption of the parenting*

## Introducción

Las relaciones de parejas, constituyen el vínculo interpersonal más íntimo y complejo del ser humano (Arés, 2003; Fernández, 2002), por eso su constitución y desarrollo plantea altas exigencias a los sujetos, que desean e intentan vivir esta forma de relación social.

La importancia de este vínculo, en la satisfacción de necesidades humanas trascendentales (contención emocional, seguridad, apoyo, erótico-sexual, formar familia, tener descendencia), estimula a que muchas personas se dispongan a desarrollar y mantenerse en relación de pareja, a pesar de vivenciar malestares en este proceso. Esto permite comprender, en parte, porqué se ha constituido en objeto de interés para la ciencia psicológica.

En la Facultad de Psicología, las relaciones de pareja han sido ampliamente estudiadas. Algunas, de las investigaciones realizadas desde esta institución académica, se han centrado en los factores que condicionan el proceso de configuración y desarrollo del vínculo amoroso y por tanto la influencia de la cultura, la religión, el género, la edad, la escolaridad, la infidelidad, el tiempo de duración de la relación, etc, en su funcionamiento y satisfacción de sus miembros (Fernández, 2013; Orta, 2013; Núñez, 2011; Corte, 2011; Valdés, 2008; López, 2007; Fernández, 2002). Otros han estudiado la sexualidad de la pareja, en diferentes momentos de su ciclo vital, las disfunciones sexuales de mayor incidencia, así como el impacto de enfermedades que actúan como agentes estresores de las relaciones sexuales en la pareja (González, 2010; Echemendía, 1992). Sin embargo, son pocos los estudios sobre la pareja en los inicios de la parentalidad, momento en que se configura como tríada y desempeñan sus miembros los nuevos roles: materno/paterno.

Con la parentalidad, se inicia el desarrollo de procesos de maternidad y paternidad, que tienden a provocar cambios en la identidad personal y de pareja. El camino de convertirse en padres y madres exige la asunción progresiva de nuevas formas de pensar, sentir y actuar en las relaciones consigo mismos/as, la pareja, los otros de manera general y los hijos/as en particular. Este rol parental es muy importante en el desarrollo humano, algunos autores (Palacio, Hidalgo y Menéndez, 2003) consideran que es una experiencia que puede marcar el tránsito a la adultez, ya que implica responsabilidades como la satisfacción de necesidades básicas del bebé (alimentación, higienización, cuidado, protección, sociabilización, entre otras), la participación activa en la relación parental-filial y en la educación y desarrollo de los/as hijos/as.

En la actualidad existen muchas evidencias empíricas, aportadas por diferentes investigadores/as, sobre la importancia de la pareja y su funcionamiento en la asunción de la parentalidad; autores como Serrano, 2013; Linares, 2006, demuestran que el desarrollo saludable del vínculo parental-filial y del infante, está influido significativamente por la relación que sostienen ambos progenitores como pareja. Otros investigadores (Robinson, 2005; Fagan y Barnett, 2003; Meler, 1998) constatan que las relaciones de los hombres con sus hijos/as, su participación en los cuidados infantiles, su identidad como padres están afectadas considerablemente por la presencia, actitudes y comportamientos de su pareja femenina. También para las mujeres, en su relación maternal-filial, desempeña su compañero un rol muy importante, ya que puede sostenerla y apoyarla emocionalmente, contribuir a que logre calma, recobre las energías invertidas en esa relación (Vives, 2001; Solís Pontón, 1999; Winnicott, 1999).

Existen investigaciones, como la de Mosmann y Wagner, 2008; que se interesan también en la otra dirección de la relación conyugal-parental, es decir, consideran la influencia de la parentalidad en la conyugalidad.

En consultas de orientación y terapia de pareja, del Centro de Orientación y Atención Psicológica "Alfonso Bernal del Riesgo" (COAP) de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana, en los cursos 2012-2013 y 2013-2014, asistimos a parejas que vivenciaban malestar en su relación, ante una objetiva disminución de la calidad del vínculo, después de la llegada de su primer/a hijo/a. Muchas veces, porque sus miembros no lograron equilibrar los roles conyugales con los parentales,

lo cual provocó o agravó el debilitamiento, fraccionamiento y distanciamiento emocional, en su relación de pareja.

La presente investigación se centra esencialmente en el análisis de la relación de influencia de la asunción del rol parental en el funcionamiento de la pareja. Consideramos que los datos empíricos obtenidos sobre las características del funcionamiento de la pareja en la parentalidad, posibilitan la identificación de algunas de las necesidades y demandas de aprendizajes fundamentales que tienen las parejas, en torno a su dinámica, en este período.

### **Método**

La investigación es esencialmente cualitativa, exploratoria-descriptiva; adopta el método de estudio de casos múltiples con una muestra intencional no probabilística integrada por tres parejas, residentes en el municipio Plaza de la Revolución de La Habana que tenían a su primer/a hijo/a en el segundo año de vida, sus miembros vivían juntos, tenían al menos doce grado de escolaridad y estaban dispuestos a colaborar en la investigación.

### **Categorías y dimensiones de análisis**

Las categorías centrales de análisis fueron funcionamiento de pareja y asunción de la parentalidad. La primera la definimos como el modo en que se expresa la dinámica interactiva de la relación de pareja, resultado de la combinación de factores intersubjetivos, intrasubjetivos y sociales y la segunda como la manera en que se subjetivan y ejercen las tareas y funciones de los roles parentales; las cuales se expresan en la satisfacción de las necesidades básicas y de desarrollo de los/as hijos/as y el grado de participación en las actividades y comunicación con estos/as. La práctica parental se encuentra condicionada por factores socioculturales e individuales, entre los que se destacan: las expectativas de los sujetos respecto al rol materno/paterno, la valoración propia y del otro en el desempeño del rol, satisfacción con este, etc.

En este estudio nos centramos en factores intersubjetivos del funcionamiento conyugal, como: afrontamiento de conflictos, comunicación, jerarquía interna de la pareja, cohesión y adaptabilidad.

### **Afrontamiento de conflictos de pareja**

Es la forma específica en que los miembros de la pareja tienden a resolver las diferencias y dificultades que surgen en su relación durante el proceso de interacción y comunicación. Picard (2002) identifica diferentes estilos de afrontamiento a los conflictos; tales como: competir, complacer, evadir, avenir y colaborar.

En el estilo competir las personas manifiestan capacidad para luchar por sus derechos y defender las posiciones en las que creen, con gran frecuencia buscan ganar y satisfacer sus propias necesidades, no tienen en cuenta las necesidades del otro. Complacer: las personas con frecuencia subordinan sus propias necesidades a las de los demás y tienen la tendencia de ceder en sus puntos de vistas. Evadir: las personas esquivan, posponen, o se retiran del conflicto, no buscan la satisfacción de sus necesidades ni las del otro. Avenir: las personas buscan encontrar una solución oportuna y conveniente, lo que a menudo supone el dividir las diferencias, estas personas se encuentran en un punto intermedio en cuanto a tratar de satisfacer sus necesidades y las del otro. Colaborar: las personas tienden a trabajar con la otra parte para encontrar soluciones que satisfagan completamente las preocupaciones e intereses de ambas partes, siempre tratan de satisfacer sus necesidades y las del otro.

### **Comunicación de pareja**

Proceso de intercambio de ideas, opiniones, emociones, sentimientos entre dos personas que constituyen pareja y condiciona la configuración y desarrollo del vínculo que sostienen, posibilitando en sus miembros la satisfacción de importantes necesidades: de contacto, conocimiento, intercambio de experiencias, y vivencias, todos contenidos de su mundo intrasubjetivo y de este modo definir el carácter de su relación social y reestructurar aquellos contenidos en su subjetividad. La misma

posibilita la realización de las funciones informativas, regulativas y afectivas. (Hernández, 2012, p.37).

### **Jerarquía interna de la pareja**

“... es el reparto de poder que existe dentro de la pareja, es decir, la manera de organizarse en torno a qué miembro domina según qué espacio o área” (Serrano, 2013, p. 37). Esta jerarquía puede ser simétrica, cuando los miembros de la pareja manifiestan ausencia de voluntad por complacerse de una posición jerárquica de poder superior o inferior al otro, complementaria, cuando uno de los miembros de la pareja goza de una posición jerárquica de poder superior al otro, y vivencian aceptación y bienestar con los roles asignados o asimétrica cuando uno o ambos miembros se esfuerza por mantener una posición privilegiada de poder, reafirmando las diferencias que pueden existir entre ellos, lo cual provoca malestar en la relación.

### **Cohesión en la pareja**

Se define como los vínculos emocionales que los distintos miembros de la familia tienen entre sí, en el plano conyugal nos referimos al grado de cercanía emocional y afectiva entre los miembros, además del que conservan con sus respectivas familias de origen. La cohesión se constituye en una dimensión cuyos extremos son la aglutinación y el desligamiento. La aglutinación: ocurre cuando los límites que separan al subsistema conyugal con los sistemas pertenecientes a las respectivas familias de origen son muy difusos, los roles de los miembros de la pareja son poco claros, surge una intromisión excesiva en el subsistema conyugal por parte de los miembros de las familias de origen y no se favorecerá la individuación de los miembros de la díada. El desligamiento: los límites con otros subsistemas familiares aparecerán muy rígidos, existe poca comunicación entre estos subsistemas y los proyectos personales están por encima de los propósitos y necesidades de la díada (Serrano, 2013).

### **Adaptabilidad**

“... la capacidad que tiene una pareja o familia para modificar los roles de sus miembros, la estructura de poder y las normas del sistema en respuesta a factores estresantes o propios del ciclo vital” (Olson, 1983; citado por Serrano, 2013, 41p). La adaptabilidad puede ser rígida o flexible.

### **Parentalidad**

“... etapa de la vida personal y de la pareja en la que sus miembros deciden y emprenden acciones vinculadas a la tenencia y cuidado de su descendencia”. (Hernández, 2012, 42p.).

Se realizó a las parejas seleccionadas tres entrevistas a profundidad semi-estructuradas, con una duración aproximada de una hora y media cada una. La primera sesión se realizó con el objetivo de explorar el funcionamiento de la pareja, la segunda para indagar sobre la parentalidad y su asunción, y la tercera para profundizar en aquellos elementos significativos que emergieron en las entrevistas anteriores. Estas sesiones de entrevistas en su diseño incluyeron la utilización de otras técnicas como la Curva de la vida amorosa, una versión del Autodibujo y el Escudo de la pareja.

Para procesar la información recopilada se realizaron análisis de contenido, interpretando toda la información significativa aportada en las sesiones por los sujetos, la cual se contrastó con la de su pareja para conformar los estudios de casos y determinar las regularidades del grupo.

### **Resultados y discusión**

Las parejas del estudio poseen similares características: todas están casadas, llevan más de dos años de relación, poseen doce grado de escolaridad (excepto dos de las mujeres del grupo que son universitarias o se encuentran realizando estudios en esta enseñanza) y al menos uno de sus miembros mantiene vínculo laboral, en su mayoría en negocios particulares. Casi todas conviven con la familia de origen de uno de los cónyuges, en condiciones de vida favorables, es decir en viviendas con buen estado constructivo, espacio cohabitacional adecuado (el/la niño/a podría tener cuarto propio); equipos electrodomésticos necesarios para la satisfacción de necesidades de higienización,

alimentación y recreación. Además las relaciones entre los familiares con quienes conviven las parejas son buenas, según refieren estas.

Respecto a la configuración del vínculo se expresan como regularidades en las parejas, un predominio de las vivencias positivas al inicio de la relación; bajas expectativas respecto al otro como compañero/a amoroso/a y, a la relación de pareja (en las tres mujeres y uno de los hombre se observa este comportamiento) “pensé que sería algo pasajero, una aventurilla”; “sucedió poco a poco, a ver qué resultaba”, “yo lo veía como algo pasajero y luego fue que le vi un futuro, cuando vi que nos entendíamos y eso”. La convivencia ocurrió en el primer trimestre de relación y las motivaciones que sostuvieron la decisión, en la mayoría de los casos, fueron satisfacer necesidades individuales no directamente asociadas al desarrollo del vínculo amoroso “me dijo de vivir en su casa que quedaba más cerca de mi trabajo”, “ella sabía que yo vivía solo y al principio nos quedamos en su casa pero luego le dije que fuera para mi casa que teníamos más privacidad y para que conociera lo que era vivir solos...”; “yo tomé la iniciativa de que ella fuera a vivir a mi casa, la invité y aceptó”.

Casi todas las parejas coinciden en identificar que las actividades de mayor disfrute y frecuencia fueron salidas a diversos centros gastronómicos, recreativos, culturales y paseos en contextos naturales. Además se aprecia tendencia a manifestar conformidad con la distribución de las tareas del hogar y satisfacción con la frecuencia y calidad de sus relaciones sexuales. Otra regularidad significativa es la manera poco reflexiva y elaborada con que afrontan el proceso de toma de decisiones respecto a eventos importantes de su etapa formativa; por eso la convivencia, el matrimonio y la descendencia no llegan a configurarse como proyectos de pareja “fue como una cadena de sucesos, tú sabes que a veces los sucesos vienen solos sin buscarlos y uno se da cuenta de qué es lo que le gusta”, “me fui a vivir con él, porque tenía un trabajo más cerca de su casa”, “la niña no fue planificada, pero si muy deseada, no la buscamos, pero tampoco lo estábamos evitando, si venía felicidades”.

A pesar de las regularidades del grupo, cada pareja posee un rasgo que la distingue en su configuración: en la pareja 1, del estudio, la característica radica en que el motivo de unión no es expresión de interés en el otro como compañero/a amoroso/a, ni del desarrollo del vínculo amoroso; en la 2 la elección del otro (en este caso el hombre) el inicio de su relación está condicionada a una exigencia de cambio (que le presenta la mujer a este: “yo le dije un día todas estas cosas por las que no me gustaba y él me dijo que estaba dispuesto a cambiar todo eso por mí”), la pareja 3 se constituye sobre la base de una infidelidad del hombre: “nos conocimos en una discoteca, él estaba en la barra y yo bailando, cuando salimos él me llamó y conversamos, nos pasamos esa noche juntos y luego él me llamó y salimos de nuevo a una piscina y poco a poco nos hicimos novios, porque primero él tenía novia cuando yo lo conocí” .

El funcionamiento de estas parejas, en la etapa formativa del vínculo, se caracteriza por un predominio de la complementariedad sana que no se sostiene con la llegada a la parentalidad, en la mayoría de los casos (parejas 2 y 3) pasa a ser asimétrica ya que los hombres ocupan una posición privilegiada en la relación y las mujeres expresan inconformidad con la distribución del poder, los roles y las tareas “no me ayuda con la niña eso para mí es horrible, me siento como una esclava, me dan ganas de terminarlo todo”. Este cambio es percibido, por el hombre de la pareja 2, pero sin malestar “antes yo me acuerdo que ella cocinaba, yo fregaba, si ella lavaba yo tendía la ropa, hacíamos una misma actividad y la picábamos en dos”.

La cohesión con la familia de origen tiende a ser centrada en las parejas que conviven con familiares de uno de los cónyuges (parejas 1 y 3), sin embargo en la pareja en la que no ocurre de esta manera, sino aglutinada sus miembros viven solos, pero son los más jóvenes del grupo de estudio y al parecer menos maduros desde el punto de vista emocional (“...y lo más malo es que a pesar de estar viviendo solos, mis suegros se metieron tanto en nuestra vida”). Esta situación nos hace pensar que la madurez psicológica de los integrantes de la pareja 2, dificulta la realización de la tarea del desarrollo conyugal de establecer límites claros y precisos con la familia de origen. En el subsistema

conyugal de estas parejas la cohesión tiende a ser desligada (“no nos comunicamos mucho”, “no compartimos grandes espacios como pareja, y siempre estamos discutiendo”).

La mayoría de las parejas presentan una adaptabilidad rígida (excepto la pareja 1 que es flexible), ya que sus miembros no han mostrado la capacidad de reestructurar roles y normas ante la parentalidad. “Él no hace nada aquí dentro de la casa, cuando más ir a hacer los mandados, comprar las cosas que hacen falta y trabajar, yo y mi suegra nos compartimos todo, eso era antes y ahora sigue así” (pareja 3); “Ahora salimos más que antes, con los amigos, solos, ya que mi suegra se queda con la niña, las relaciones sexuales son mas esporádicas pero se mantienen, seguimos hablando igual, él en su computadora, y yo en la mía” (pareja 2).

Las parejas valoran de manera positiva su comunicación “es buena”; “desde siempre ha sido buena, lo que yo tenga ganas de decirle se lo digo y lo que ella tenga ganas de decirme me lo puede decir”, sin embargo se aprecian dificultades para la realización de la función afectiva que es la más afectada, por una parte el intercambio se realiza esencialmente para informar y regular el comportamiento del otro, y por otra cuando ocurre la comunicación hay un predominio de los afectos negativos “él se pone bravo por cualquier cosa y se faja conmigo, siempre quiere que se haga lo que él diga”; “a no ser que yo ceda más que él, nos podemos comunicar, él no da su brazo a torcer, él tiene que sentir que yo estoy por debajo de él y esa es la manera que he encontrado de poder hablar” –mujeres de las parejas 3 y 2 respectivamente– “nunca hemos llegado a la violencia total”– (hombre de la pareja 3). Los temas, que se constituyen en contenidos comunicativos esenciales, son los que resultan de interés para el hombre (parejas 2 y 3): “hablamos sobre todo de cómo le fue a él en el trabajo y temas de la cotidianidad”; “sobre el dinero y la religión y las demás cosas más normales, amistades, el trabajo, la cotidianidad” o el/la niño/a “casi siempre estamos hablando del niño, las cosas que le hacen falta, ya no es como antes en nada, cuando se tiene un niño hay un cambio de 180 grados, ya que el niño ocupa casi todo el tiempo”; “la niña, la ayuda que necesito con ella, las cosas que hace”.

Otra característica del funcionamiento de las parejas es su tendencia a la idealización del vínculo y su funcionamiento, que se expresa en el esfuerzo de sus miembros por encubrir las diferencias y los conflictos que surgen ante la imposibilidad para su conciliación (“tú dirás, mi vida es color de rosa, pero para qué te voy a mentir, es que no tengo nada que decirte”; “buena, estable, todo bien, tenemos muchas costumbres juntos, todo bien”) –mujeres de las parejas 1 y 3, respectivamente; (“en mi relación actual no cambiaría nada, la dejaría así para que sea la balanza que nos mantenga”– hombre de la pareja 2); sin embargo constatamos alta conflictividad manifiesta y latente (parejas 2 y 3 respectivamente): “tiene muchas altas y bajas, con una palabra, una montaña rusa, por momentos muy bien y por momentos muy mal, mucha felicidad y mucha infelicidad...él siempre está señalando que es quien trae el dinero y eso es un motivo de pelea ... lo que más me gusta es su forma de ser conmigo, que es muy cariñoso, atento, lo que no me gusta, todo me gusta, bueno no me gusta que tome, que beba porque a veces le cae mal y se pone pesado, pero ve son cosas bobadas”). En la pareja 1, se muestra una baja conflictividad, al parecer porque ambos están centrados en la parentalidad y no manifiestan necesidad de conciliar intereses como pareja conyugal “no tenemos problemas, aunque cuando hay un niño, siempre te atormentan algunas cosas, pero son más bien con respecto al niño, como por ejemplo, que el niño deje de comer, pero más bien esas cosas son de las que estamos pendientes ahora”.

Se aprecia como una de las fuentes significativas de conflicto la distribución del poder en la relación, manifiestas fundamentalmente en las parejas 2 y 3, en las que esta lucha, se instaura como una pauta interactiva.

Todas las parejas refieren adoptar la conversación como un estilo de afrontamiento a los conflictos, aunque en diferentes momentos de su discurso se pudo constatar la adopción de otros estilos como: competir, ceder y evadir: “hay 2 maneras, una es haciéndome la dura hasta al final, que no le hablo, que no le hago las cosas, esa forma no me gusta mucho porque es muy duradera, o todo lo contrario olvidarme de lo que me hizo y ponerme más sumisa que nadie, dar mi brazo a torcer, para que se



arregle, porque no puedo estar así todo el tiempo”; “se resolvían algunos problemas cuando nos separamos”; “... no me gusta discutir, ella empieza a discutir y yo no le hago caso, me voy de su lado”. En el grupo las relaciones que funcionan como pareja amorosa; es decir, donde es manifiesto el atractivo erótico-sexual (parejas 2 y 3) hay mayor número de conflictos entre sus miembros y son más evidentes que en la que no es así (pareja 1). Con lo cual se reconoce como característica fundamental, en el funcionamiento, la dificultad y el malestar que genera el intento por lograr desde los inicios el acople diádico amoroso.

Respecto a la parentalidad se aprecia tendencia a asumirla de manera poco consciente y comprometida (excepto en la pareja 1 que ocurre de manera consciente y comprometida). Esto se expresa en que, a pesar, de que logran satisfacer las necesidades básicas del bebé no es realizado de manera responsable y sistemática, ya que en la pareja 2 sus miembros delegan la responsabilidad en la abuela paterna y en la pareja 3 se manifiestan comportamientos negligentes en relación al cuidado y educación de la niña (“la abuela me ayuda mucho con la niña”; “la que más ayuda y cuida a la niña es mi mamá, a cualquier hora lo que yo necesite mi mamá está ahí, si tiene que cuidar a la niña falta al trabajo, hasta pidió licencia al principio de nacida la niña, yo veo eso perfecto”; “mientras son entrevistados, la niña juega con accesorios que toma en varias ocasiones de la cocina, sin que su madre o padre –ni el/la abuelo/a– supervisen o muestren preocupación por su comportamiento” –registro de observación de la pareja 3 en su hogar).

Los factores de influencia estudiados en la asunción de la parentalidad son: motivación por la parentalidad, expectativas y satisfacción respecto al desempeño del rol, valoración propia y del otro en el rol. Las motivaciones son variadas, en la pareja 1 se aprecia una coincidencia entre sus miembros respecto a uno de los motivos de la decisión de tener descendencia, en este caso el tiempo biológico individual “ya iba tarde para ser papá”(es el vínculo, cuyos cónyuges sobrepasan los 32 años), este parece ser un factor de influencia en la actitud de planificación que asumen en este proceso. En el caso de los hombres de la pareja 2 y 3 coinciden en que la decisión está relacionada con la posibilidad de satisfacer la necesidad de sus progenitores de convertirse en abuelos “ya quería darle un nieto a mis padres, ellos se pusieron muy felices con la noticia”.

Se aprecia tendencia a manifestar expectativas de responsabilidad respecto al rol parental, sobre todo en los hombres (“yo siempre pensé que iba a ser muy difícil, pero en la marcha se va resolviendo”; “ya tú sabes que eres padre, no puedes andar por ahí en la esquina dando muela, ni yéndote para aquí ni para allá, todo eso se acaba ya, hay que atender a la niña”), aunque son las mujeres quienes participan de manera más activa en la satisfacción de las necesidades de cuidado sus hijos/as (“yo soy principalmente la que hace todo a la niña, su papá la cuida a ratos y juega con ella”; “yo todas: darle la comida, bañarla, sacarla a pasear, todas, y él todas las que no sean complicadas: cuidarla mientras yo estoy cocinando, jugar con ella y una vez al mes la duerme, pero no le cambia un culero, no la baña, él solo lo bueno”).

Los miembros de todas las parejas se manifiestan satisfechos con el desempeño del rol materno/paterno como resultado de una valoración positiva de sí mismos y del otro en el ejercicio de este (“ella es una excelente mamá”; “realmente me ha sorprendido, porque ella misma que es primeriza, se portó súper bien, el día del parto y hasta ahora va por buen camino”), aunque en la pareja 2, se constata una valoración más crítica y poco favorable del otro/a, lo cual pudiera ser expresión de una asunción más consciente en comparación con la pareja 3 (que también asumen la parentalidad de manera poco consciente y comprometida), ya que los miembros de esta identifican las debilidades del otro en el desempeño del rol parental.

## **Conclusiones**

En el funcionamiento de las parejas estudiadas, se aprecia una tendencia a manifestar satisfacción en el vínculo amoroso, lo cual pudiera ser expresión de la idealización que mantienen sobre la relación en la etapa de la parentalidad, ya que presentan alta conflictividad manifiesta o latente (pareja 2 y 3), predominio de los afectos negativos y de la intención reguladora en la comunicación, jerarquía asimétrica, insuficiente capacidad para ajustar la estructura de pareja a las nuevas

condiciones y poca cercanía emocional entre sus miembros. En esto pudieran estar influyendo, características personalógicas individuales de los cónyuges, entre ellas, inmadurez emocional o psicológica, que se traduce en la poca elaboración y reflexión sobre toma de decisiones significativas en las etapas de formación y extensión de la pareja, además de la lucha por el poder como pauta interactiva que se establece desde la configuración del vínculo amoroso. En la pareja 1, no se aprecia este funcionamiento, al parecer relacionado con el hecho de que entre sus miembros no se manifiesta interés erótico-sexual, permaneciendo muy centrados en la parentalidad.

En la parentalidad se aprecia tendencia a la asunción poco consciente y comprometida (excepto en la pareja 1). Esto se expresa en que a pesar de que logran satisfacer necesidades básicas del bebé no es realizado de manera responsable y sistemática, bien porque delegan la responsabilidad en otro familiar o porque manifiestan comportamientos negligentes en relación al cuidado y educación del hijo/a.

El funcionamiento de la pareja, en el grupo estudiado, está determinado fundamentalmente por las características de su configuración, que se repiten como pautas interactivas en la siguiente etapa del vínculo amoroso. Esta forma de funcionamiento influye significativamente en la manera en que sus miembros asumen la parentalidad; en los casos en los que es alta la conflictividad, se dificulta la focalización en el bebé. Por otra parte, el deseo de las personas, que participaron en este estudio, de arribar a la parentalidad, pareciera constituirse en un amortiguador de la vivencia de malestar, que genera la conflictividad conyugal y contribuye en el desarrollo de una percepción favorable del vínculo amoroso.

Los resultados obtenidos permiten identificar como necesidades básicas de aprendizaje, en las parejas estudiadas, el desarrollo de las capacidades comunicativas de sus miembros para la realización de las funciones afectivas e informativas fundamentalmente, la resolución de sus diferencias de género y conflictos de pareja, el acople diádico, el ajuste a sus nuevas condiciones de existencia, la elaboración de proyectos conyugales, etc.

Consideramos necesario realizar programas de orientación psicológica o educativos dirigidos a parejas que inician la parentalidad con el objetivo de prevenir la conflictividad conyugal o influir en la disminución de la interactividad negativa y potenciar el desarrollo de una parentalidad positiva (consciente y comprometida con la socialización y educación equitativa y enriquecedora de sus hijos e hijas).

## Bibliografía

- Arés, Patricia (2003). *Familia y convivencia*. 1ª ed. 94pp. La Habana: Científico Técnica.
- Benvenuti, María; Barbieri, Vanna; Cigarini, Lia; Masotto, Giordana; Motta, Silvia; Savoldi, Oriella; Zanuso, Lorena (2010). *El doble sí. Trabajo y Maternidad. Experiencias e innovaciones*. Edición Horas y Horas, San Cristóbal, Madrid, España. *Cuadernos inacabados* 61. 132
- Corte, L. (2011). Relaciones de pareja de larga duración: estudio de factores que inciden en su estabilidad y satisfacción. Tesis de Diploma, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana.
- Fernández, A. (2012). *Las lógicas sexuales: amor, política y violencias*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Fernández, L. (2002). *Personalidad y relaciones de pareja*. La Habana: Félix Varela.
- Fernández, L; Aparecida, S y Gomes, I (2005). Parentalidad Temprana, Conyugalidad y el Ejercicio de la maternidad.
- García-Linares, M. C., Pelegrina, S. y Lendínez, J. (2002). Los estilos educativos de los padres y la competencia psicosocial de los adolescentes. *Anuario de Psicología*, 33, 79-95.

González, A. y otros, (2010). "La construcción de la Sexualidad y los Géneros en tiempos de cambio". Ediciones Aurelia.

Hernández, E. (2012). La comunicación en parejas que inician la parentalidad. Tesis en opción al título de Máster en Psicología Clínica. Facultad de Psicología, Universidad de La Habana.

Iglesias, B. y Romero, E. (2009). Estilos parentales percibidos, psicopatología y personalidad en la adolescencia. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 2 (14), 63-77.

Levy, R. y Bander L. (2001). Cuando es preciso ser padres. Buenos Aires: Sudamericana.

Linares, J. (s.f) La pareja en la encrucijada de la conyugalidad y la parentalidad, disponible en <http://www.redsistemica.com.ar/linares4.htm>

\_\_\_\_\_ (1996). *Identidad y narrativa. La terapia familiar en la práctica clínica*. Barcelona: Paidós

\_\_\_\_\_ (1997). *Terapia Familiar. Modelo sistémico y familia multiproblemática*.

\_\_\_\_\_ (2002). *Del abuso y otros desmanes. El maltrato familiar, entre la terapia y el control*. Barcelona: Paidós

López, K. (2007) Violencia hacia las mujeres en las relaciones de pareja. Estudio de casos. Tesis en opción al título de Máster en Psicología Clínica. Facultad de Psicología, Universidad de La Habana.

Mosmann, C. y Wagner, A. (2008). Dimensiones de la conyugalidad y de la parentalidad: un modelo correlacional. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, vol. 10, Núm. 2, pp. 79-103. Universidad Intercontinental México, Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=80212387005>. Núñez, Y.

Orta, L. (2013). Influencia de factores personológicos e intersubjetivos en vivencias de satisfacción sexual en parejas de larga duración. Tesis de Diploma, Universidad de La Habana.

Ortega, Z. (2010). Equidad ¿Utopía o realidad factible? Estudio de las relaciones de género en los vínculos amorosos de mujeres con proyectos de desarrollo profesional. Tesis de Diploma, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana.

Picard, Ch. (2002). Mediación en conflictos interpersonales y de pequeños grupos. La Habana: Centro Félix Varela.

Romero, F. (2007). La construcción social de la parentalidad y los procesos de vinculación y desvinculación padre-hijo. El papel del mediador familiar. *Ciencias psicológicas*, 2 (1), 119-132.

Sanz, F. (1998). *Los vínculos amorosos. Amar desde la identidad en la Terapia de Reencuentro* (2da ed.). Barcelona: Kairós.

Serrano, J. (2013). Parentalidad, vínculo conyugal y psicopatología en la infancia y adolescencia. Tesis Doctoral. Facultad de Educación. Universidad de Extremadura.

Trujillo, I. (2012). ¿Familia Cubana en trance? *Mujeres*, 4-8, no.1. Valdés, - M. (2008). Desarrollo de recursos personológicos para las relaciones de pareja en jóvenes estudiantes universitarias. Su promoción a partir de una alternativa de trabajo grupal. Tesis en Opción al título de Máster en Psicología Clínica. Facultad de Psicología. Universidad de La Habana.

# ESTUDIO PSICOLÓGICO DE LA ABUELIDAD EN ADULTAS MAYORES RESIDENTES EN LA CAPITAL CUBANA

**Amarilys Mercedes Torrado Ramos**

*Cátedra Universitaria del Adulto Mayor. Universidad de La Habana*

## Resumen

La presente investigación constituye un acercamiento a la Abuelidad como evento vital de la vejez. El estudio es de tipo exploratorio y descriptivo al desarrollarse dentro de un contexto nacional en el que se identifican escasas investigaciones al respecto. La muestra estuvo constituida por quince adultas mayores cubanas cuyos nietas y nietos son de edad escolar y conviven en su hogar. En el estudio se empleó la entrevista semiestructurada e instrumentos en forma de cuestionarios.

Los resultados investigativos muestran que la relación con el nieta/o produce satisfacción, bienestar y sentido de utilidad social, pero en ocasiones puede ser fuente de insatisfacciones a partir de conflictos existentes en el vínculo. Las adultas mayores desarrollan con su nieta/o fundamentalmente actividades relativas al cuidado del nieto/a y a la ayuda en las tareas escolares. Su desempeño como abuela/o influye en la dinámica familiar, con presencia de connotaciones negativas cuando no reconoce los límites entre el rol parental y el rol de abuela/o y los transgrede.

El estudio resulta novedoso al explorar las relaciones de abuelas con su nieta/o, arista poco estudiada en el campo de la investigación psicológica en Cuba. Cobra valor de utilidad al contribuir a la comprensión de la dinámica familiar e intergeneracional en la actualidad cubana.

**Palabras claves:** abuelidad, adulta mayor, relaciones abuela-nieta/o, actividad, comunicación, estilos de abuelos.

## Abstract

*This research is an approach to Grandparenthood, vital event of old age. The study is exploratory and descriptive to be developed within a national context in which are identified few researches on the subject. The sample consisted of fifteen Cuban orderly women whose grandchildren are of school age and living at home. The study was used semi-structured interview and instruments in the form of questionnaires.*

*Research results show that the relationship with the grandchildren produces satisfaction, well-being and sense of social utility, but sometimes can be a source of dissatisfaction from conflicts in the link. Mainly, older adults develop with her grandchildren activities related to the care of grandchildren and help her/his homework. Her performance as grandmother affect family dynamics, with the presence of negative connotations when not recognize the boundaries between the parental role and the role of grandmother.*

*The study is novel because to explore grandmother and grandchildren relationships, topic poorly studied in the field of psychological research in Cuba. The study have utility value because contribute to the understanding of the family dynamics and the Cuban intergenerational.*

**Keywords:** Grandparenthood, older adult, relationships grandmother-grandchildren, activity, communication, styles of grandparents.

## **Introducción**

Los actuales cambios sociodemográficos dentro de los que se encuentra el alto índice de esperanza de vida, condicionan una mayor existencia de las relaciones intergeneracionales entre viejos, niños y jóvenes, puesto que cada vez más personas adultas mayores llegan a arribar la séptima u octava década de vida.

Dentro del estudio de la Psicología del Desarrollo del Adulto Mayor, la abuelidad es un evento vital en la vejez. Las nietas y los nietos, constituyen “otros” significativos en las personas adultas mayores, cuyo desempeño como abuelas/os dependerá de sus características personalógicas, edad, sexo, línea familiar, la distancia geográfica, la estructura familiar, el orden de nacimiento del nieto/a, la calidad de la relación de los abuelos/os con sus hijas/os, entre otras variables.

La abuelidad es un término relativamente nuevo. Fue propuesto en 1977 por la Dra. Paulina Redler, para dar cuenta de la estructuración psíquica individual y familiar que distingue a la figura del abuelo/a. Este término hace referencia al sistema de acciones psicofísicas, intelectuales, espirituales y afectivas que el abuelo/a desarrolla con su nieto/a (Orosa, 2014).

La percepción de abuela/o a nivel social se encuentra en relación con la visión de adulto/a mayor. En la cultura popular la abuelidad es representada de manera idílica, pero los resultados investigativos muestran los múltiples matices que describen la complejidad de esta dinámica relacional.

El tránsito por la vejez conlleva diversos cambios biológicos, psicológicos y sociales. En esta etapa de desarrollo podemos identificar pérdidas y ganancias, siendo el desarrollo del rol de abuelidad uno de los aspectos positivos. No obstante, tal como se defiende desde la Psicogerontología, las adultas/os mayores no deben catalogarse solamente como “abuelas” y “abuelos”, puesto que sus posibilidades de desarrollo trascienden este rol e incluso algunos no llegan nunca a ejercer la abuelidad (Orosa, 2014).

Este trabajo constituye un acercamiento a las representaciones y vivencias que adultas mayores cubanas tienen respecto a su rol como abuelas. El objetivo general de la investigación fue: Determinar las características psicológicas de la abuelidad en adultas mayores cubanas. Los objetivos específicos fueron: 1. Explorar la dinámica relacional de cada abuela con su nieta/o. 2. Indagar la influencia del rol de abuela en la convivencia familiar.

La abuelidad es un tema en estudio desde hace varias décadas (Triadó, Martínez y Villar, 2000; Rico, Serra, Viguer y Meléndez, 2000; Castañeda, Sánchez D., Sánchez A. y Blanc, 2004; Castro, 2007; Diale, Longobardi y Sclavo, 2008; Ruiz, Pineda y Valencia, 2009; Pinazo y Lluna, 2011; Wellard, 2013; Sims y Rofail, 2014), sin embargo resulta notoria la necesidad de continuar realizando estudios cualitativos que profundicen en las características psicológicas presentes en la dinámica relacional abuela-nieta/o, abuela y familia conviviente. En este sentido el estudio en cuestión toma como referente teórico el enfoque histórico cultural a partir del cual se logra un entendimiento de la abuelidad desde la relación entre las condiciones externas e internas que caracterizan a la vejez o adultez mayor como también se suele denominar.

Esta investigación resulta pertinente al proponerse el análisis psicológico de personas adultas mayores en su rol de abuelidad. Cobra valor de utilidad al contribuir con el entendimiento de la situación social del desarrollo de la persona adulta mayor cubana y con la comprensión de la dinámica familiar e intergeneracional que acontece en los hogares trigeracionales. Ofrece una aproximación a las principales características presentes en la abuelidad, evento vital de importante significación para las adultas/os mayores. En general contribuye a la sistematización teórica y de los resultados investigativos sobre la vejez, como etapa del desarrollo humano.

## **Consideraciones teóricas**

### **La abuelidad**

La abuelidad constituye un rol que produce identidad en la vejez, si bien existen personas adultas mayores que no tienen nietas/os (Orosa, 2014). La representación de la abuelidad aun cuando tiene elementos susceptibles a ser generalizados a todas aquellas personas cuyos hijos/os han tenido descendencia, posee diferencias socioculturales e individuales atendiendo a la historia de vida de la abuela/o y al contexto histórico social en el que desempeña este rol.

En el caso de Cuba el desempeño del rol de abuela/o suele representarse como el reencuentro con un rol de utilidad social que en este caso tiene su impacto en la dinámica familiar. Resulta muy importante que junto con el apoyo que le ofrezca a la familia y su implicación en la crianza del nieto/a, la persona adulta mayor continúe proyectándose propósitos y metas las cuales pueden estar relacionadas con la superación científico-técnica, la esfera amorosa y de pareja, el ocio, entre otras (Torrado, 2015).

Como tendencia, participar de manera activa en la dinámica familiar suele ser vivenciado por las adultas/os mayores con satisfacción y bienestar emocional. El rol de abuelidad en muchos casos es una de las vías que favorece un desempeño activo en las personas de la tercera edad. Castañeda, Sánchez, Sánchez y Blanc (2004) y Ruiz, Pineda y Valencia (2009), apoyándose en el criterio de investigadores gerontólogos plantean que las relaciones intergeneracionales se convierten en un componente de la calidad de vida en la adultez mayor.

La abuelidad es expresión de la autotrascendencia, neoformación psicológica en la vejez concebida como la necesidad de trascender y legar en el otro el reservorio cultural, cívico, ético y espiritual que se ha desarrollado a lo largo de la vida (Orosa, 2014). Las abuelas/os canalizan su necesidad de autotrascendencia en sus nietos/as al transmitirles sus enseñanzas, tradiciones familiares, valores morales y experiencias vividas en general, lo cual según Sanz, Mula y Moril (2011) se denomina transmisión intergeneracional.

Vivenciar satisfacción en el rol de abuela y abuelo suele favorecer el bienestar subjetivo y la autoestima de la persona adulta mayor y compensar las vivencias de pérdidas sociales que suelen estar presentes en esta etapa de la vida (González y De La Fuente, 2008; Wellard, 2013 y Sims y Rofail, 2014).

El retiro de la vida laboral una vez llegada la edad de jubilación, constituye un ejemplo de las pérdidas que afronta la persona adulta mayor. Según Real (2013) la llegada de los nietos/as ayuda a no anclarse en el pasado, al simbolizar estos el futuro de la generación familiar. No obstante, el rol abuelidad no siempre es vivenciado desde la satisfacción plena. Existen adultas/os mayores principalmente del sexo femenino, sobrecargadas con diversas labores domésticas, las cuales incluyen el cuidado de sus nietas/os a tiempo parcial o total (Orosa, 2014).

Este rol de cuidador a tiempo parcial o completo, principalmente asumido por las mujeres, puede vivenciarse como agobio, obligación, exceso de trabajo, estrés, afectación en el estilo de vida y en las relaciones sociales, siendo más notables estas manifestaciones en las labores de cuidado del nieto/a a tiempo completo (González Bernal y De La Fuente, 2008; Saxena y Brotherson, 2013; Martinson, 2013 y Sims y Rofail, 2014).

Como tendencia general, las abuelas/os suelen convertirse en fuentes de amor incondicional y ejercen numerosas funciones con sus nietas/os, cuentan historias, transmiten tradiciones, comparten los espacios de juego, miman, tratan de arbitrar en momentos de crisis familiares, entre otras funciones (Triadó, Martínez y Villar, 2000; Rico, Serra, Viguer y Meléndez, 2000; González Bernal y De La Fuente, 2008; Noriega y Velasco, 2013; Martinson, 2013 y Kumar y Dana, 2014).

Como este rol no tiene prescripciones establecidas adquiere múltiples significados en dependencia de la percepción que los abuelos/as tengan de la relación, de sus funciones en el rol y de los estilos que desempeñan para la realización de estas funciones. Tal como considera Goodfellow (2010) las características personalógicas del adulto/a mayor y del nieto/a también influyen en cómo se configuran las relaciones en la diada, así como el carácter del vínculo entre ellos y los padres de sus nietos/as, es decir, sus hijos/as.

Diale A., Longobardi y Sclavo E. (2008) realizaron un estudio con 123 niños y niñas italianos de 5 a 11 años sobre la percepción de la figura de la abuela y el abuelo a través del empleo del dibujo como técnica psicográfica. Los resultados apuntan a que la abuela o abuelo preferido se elige a partir de las actividades que realizan en conjunto, entre las más mencionadas estaban el juego y la ayuda mutua. Según las investigaciones realizadas por González Bernal J. y De La Fuente (2008) las actividades que frecuentemente llevan a cabo abuelos/as y nietos/as están vinculadas al cuidado y al juego. Asimismo las que menos realizan de forma conjunta son: escuchar música, leer, visitar al médico, acudir a celebraciones religiosas y realizar excursiones.

### **El rol de abuela y abuelo**

En la actualidad muchas abuelas han asumido el cuidado a tiempo parcial o completo de los nietos/as lo cual para Sanz, Mula y Moril (2011), puede traer consecuencias tanto positivas como negativas. Según estos autores asumir este rol puede constituir un motivo de alegría y satisfacción para algunos adultos/as, sin embargo con el involucramiento en estas actividades se puede desatender el cuidado de sí mismo, el contacto con los amigos y compañeros y la participación en diferentes actividades educativas, de recreación y ocio. Se debe tener en cuenta que cuando los adultos/as se responsabilizan con el cuidado de sus nietos/as lo hacen en muchos casos a costa de su bienestar físico y mental (Klein, 2009 y Martinson, 2013).

En algunos casos la responsabilidad que asumen es tan grande que suelen vivir por y para el cuidado de sus nietos/as, denominándoseles “abuelos canguros” (Sanz, Mula y Moril 2011). En cuanto al rol abuelidad y las formas en que cada persona lo desempeña, resulta importante señalar que este no solo es asumido por los adultos y las adultas mayores sino que también es asignado por los miembros de la familia. En este interjuego de relaciones existen expectativas y demandas que median las relaciones familiares, fundamentalmente las relaciones de los abuelos/os con sus hijas/os.

Algunos autores han denominado a la abuelidad como el “rol sin rol”, puesto que realidad no existen obligaciones jurídicas con respecto a esta figura (Rico, Serra, Viguer y Meléndez, 2000; González Bernal y De La Fuente, 2008 y Noriega y Velasco, 2013).

No obstante, según las revisiones bibliográficas realizadas por Noriega y Velasco (2013) existen dos normas implícitas en las relaciones abuela/o-hija/o-nieta/o alrededor de las cuales existe consenso en la literatura científica. La primera trata de la “no interferencia” o entrometimiento de los abuelos/as en la crianza que desarrollan sus hijos/as con sus nietos/as; mientras que la segunda es denominada norma de “obligación” y hace referencia a ese compromiso que muchos adultos/as mayores asumen de tratar de ayudar e intervenir en momentos de crisis familiar.

El hecho de que los abuelos/as estén inmersamente relacionados con la educación y cuidado de sus nietos/as pudiera resultar contradictorio para sí mismos ya que por un lado los hijos/as demandan de su colaboración y le confieren potestad para acciones educativas con el infante, pero por otro lado pueden no compartir del todo la concepción que estos poseen sobre las pautas educativas y por lo tanto reclaman su rol de padres legítimos. Aun cuando existe consenso por los profesionales de la psicología en torno a que los abuelos/as deben permitir que sus hijos/as desarrollen a plenitud el rol de padres, se aprecian situaciones en la dinámica familiar que suelen promover la existencia de límites difusos entre ambos roles.

En algunos adultos/as mayores australianos se constató la presencia de confusión en cuanto a cómo ejercer su rol de abuelidad lo cual vivencian con impotencia, temor y preocupación. Se encuentra como una de las principales fuentes de estos sentimientos la preocupación que poseen sobre el criterio de los otros, respecto a su desenvolvimiento como abuelos/as. Además se refiere que las dificultades en la relación o en el contacto con los nietos/as puede producir en algunos adultos/as mayores impactos negativos en la salud y en el bienestar psicológico (Sims y Rofail, 2014).

Se pudiese decir que en la actualidad no se evidencia una delimitación clara del rol de las abuelas/os, por lo que podríamos estar hablando de una abuelidad en transición en la cual las

relaciones abuela/o-nieto/a tienden a ser menos distantes y autoritarias con respecto a épocas anteriores. En estos tiempos las relaciones suelen ser más simétricas, es mayor la expresión de afectos así como también se identifican más variedad de estilos de abuelidad incluso en una misma persona (Noriega y Velasco, 2013).

La heterogeneidad de abuelas/os en estos tiempos se hace mucho más visible (Sanz, Mula y Moril, 2011), el abuelo/a ya no solo se describe como aquella señor o señora muy canoso sentado en un sillón contando historias. La llegada de la abuelidad se ha adelantado y ahora se pueden identificar gran cantidad de adultos/as medios cuyos hijos ya tienen descendencia, asimismo existen abuelos/as jubilados reincorporados a la vida laboral, abuelos/as implicados netamente en actividades del hogar, otros que participan en programas educativos y comunitarios, abuelas/os cuidadoras de infantes o de otros adultos/as mayores enfermos y abuelos/as que interactúan de manera distante con la familia y por ende con los nietos/as.

Con respecto a la calidad de la relación, los autores Sanz, Mula y Moril (2011) citan algunos elementos que pueden estar presentes tales como los sentimientos de cercanía que experimente el nieto/a y el abuela/o, y también las vivencias del infante/a y del adulto/a mayor respecto a cómo el otro miembro de la diada lo conoce y quiere.

### **Estilos de abuelidad**

No existe una única forma de ser abuela o abuelo puesto este rol está mediatizado por diversas variables mencionadas anteriormente, tales como: edad, género, familia de origen, estado de salud, distancia geográfica, características personalógicas, entre otras. Un mismo abuelo o abuela puede manifestar diferentes estilos de ejercer la abuelidad e incluso puede variar en estilos según las edades de sus nietos/as y la suya propia; este criterio es también asumido por Sanz, Mula y Moril (2011).

A Neugarten y Weistein (1964) se les reconocen como los pioneros en el estudio de los estilos de abuelidad, siendo su propuesta empleada por la mayoría de los autores actuales. Ellos proponen cinco estilos fundamentales: el formal, el buscador de diversión, padres sustitutos, reserva de la sabiduría familiar y figura distante.

Los abuelos/as formales serían aquellos que tiene autoridad y control sobre los nietos/as en ausencia de los padres y no suelen fungir como cuidadores principales, lo cual sí define a aquellos que desarrollan el estilo de padres sustitutos. Los abuelos/as buscadores de diversión tienden a implicarse en las fiestas y otras celebraciones, las relaciones con sus nietos/as se caracterizan por ser libres e informales, no ejerciendo autoridad. Los que desarrollan el estilo reserva de la sabiduría familiar proveen saberes y recursos a sus nietos/as mientras que los abuelos/as catalogados como figuras distantes mantienen contactos esporádicos con sus nietos/as debido a la escasa interrelación física y la distancia geográfica.

Esta clasificación ha sido enriquecida por autores como Castro (2007), quien estableció los siguientes estilos: abuelo/a cuidador/a el cual se responsabiliza por el cuidado de su nieto de forma temporal o permanente. Abuela/o compañera/o de juegos, quien se involucra de forma activa y participativa en la actividad lúdica del niño/a. El abuelo/a historiador, promotor del vínculo entre las generaciones y transmisor del patrimonio familiar. Abuelo/a transmisor de valores morales, quien ofrece consejos y guía los valores que han de conducir el actuar social del nieto. Abuelo/a modelo de envejecimiento y de ocupaciones el cual constituye un ejemplo de qué es ser abuelo/a y de cómo viven. Abuelo/a amortiguador entre padres e hijos, funge como árbitro de las relaciones familiares. Abuelo/a que ejercen su influencia a través de los padres, siendo esta la vía principal de relación con sus nietos/as. Abuelo/a que ayuda en momentos de crisis, esta figura ofrece su disponibilidad para cualquier necesidad o problemática familiar. Abuelo/a que brinda amor incondicional, el cual se caracteriza por desarrollar relaciones emocionalmente positivas. Abuelo/a que mimica y maltrata, en su relación no establece límites en el comportamiento del nieto/a. Abuelo/a confidente y compañero, en



cuya relación con el nieto/a muestra afinidad y comprensión. Abuelo/a distante, su interacción con el nieto/a es escasa.

Pinazo y Lluna (2011) consideran que las abuelas cuidadoras a tiempo completo pueden poseer estilos de disciplina inadecuados con sus nietos, al ser muy permisivas, si bien durante la adolescencia suelen ser restrictivas y rígidas.

Estos autores, proponen tres estilos de crianza que han podido identificar en sus investigaciones con abuelos que cuidan de forma permanente a sus nietos/as. Estos estilos educativos son: estilo rígido se caracteriza por una excesiva rigidez en las normas que imponen los abuelos/as sin tener en cuenta la opinión de sus nietos/as. El estilo permisivo se distingue por promover fuertes lazos afectivos con el nieto/a y a la vez mostrar bajos niveles de exigencia en el cumplimiento de las normas de comportamiento. Y el estilo protector el cual hace referencia a abuelos/as que sobreprotegen a sus nietos.

La interrelación entre abuelos/as y nietos/as puede propiciar el desarrollo en la esfera psicoafectiva tanto de los infantes como de las personas adultas mayores. También puede suscitar malestar y situaciones de conflicto a nivel de la diada abuela/o-nieto/a y en la familia en general. Este tipo de relación intergeneracional merece un estudio profundo y sistematizado que permita ofrecer perspectivas explicativas que contribuyan al desarrollo y bienestar de infantes, adultos/as mayores y de la familia.

### **Método**

La investigación es de tipo exploratoria y descriptiva. La metodología empleada fue cualitativa, no experimental y transversal. Se dispusieron las condiciones ambientales y físicas óptimas para la correcta aplicación de las técnicas.

### **Materiales**

Las técnicas empleadas fueron la entrevista semiestructurada y un cuestionario sobre la relación con el nieto/a, elaborado como instrumento para la complementación de los resultados. Junto con el análisis de contenido se empleó el cálculo de la frecuencia relativa<sup>1</sup> con el objetivo de denotar regularidades en la muestra. Las principales dimensiones de análisis fueron: representación del rol de abuela, percepción de sí mismo en el rol de abuelidad, satisfacción con la relación, posibles conflictos en la relación, estilos de abuelidad, estilos educativos, características de la comunicación con el nieto/a, características de la comunicación familiar y actividades realizadas con el nieto/a.

### **Aspectos éticos**

Para el trabajo con la muestra se tuvieron en cuenta los principios de confidencialidad, privacidad y voluntariedad. Fue elaborado y entregado un consentimiento informado a las abuelas seleccionadas.

### **Muestra**

La muestra estuvo compuesta por 15 adultas mayores jubiladas entre 60 y 83 años de edad, residentes en La Habana. Del total, 13 son de origen materno y 2 paternos, 3 se encuentran reinsertadas laboralmente y 4 conviven con pareja estable. La nieta o nieto con quien conviven tienen entre 7 y 9 años de edad.

Criterios de inclusión fueron: adultas mayores de 60 años o más, jubiladas, residentes en La Habana, que convivan con al menos una nieta/o.

Criterios de exclusión: adultas mayores con deterioro cognitivo.

### **Análisis de los resultados**

Para la totalidad de la muestra, la abuelidad constituye uno de los elementos más importantes en su vejez. El nieto/a representa soporte afectivo y compañía, lo cual propicia bienestar en las adultas mayores. La mayoría de las abuelas de la muestra perciben que la relación con su nieto/a mejora su

calidad de vida (12/15) fundamentalmente por las muestras de cariño mutuas y el placer de transmitirle conocimientos.

Se identifican en las abuelas sentidos psicológicos de búsqueda de reciprocidad en la relación y desempeño del rol de apoyo familiar. Las/os adultas/os mayores encuentran en la relación con su nieta/o un espacio de expresión, desarrollo y utilidad y a la vez una compañía en su cotidianidad. En este intercambio con el nieto/a, la adulta mayor encuentra una vía para satisfacer la necesidad de comunicación que como tendencia es muy demandante en la vejez, dado el proceso de jubilación y la disminución de los espacios de comunicación interpersonal.

La totalidad de las personas adultas mayores estudiadas son jubiladas y 10/15 se mantienen la mayor parte del tiempo solas en su hogar. Exceptuando las abuelas estudiadas que tienen pareja (3/15), las restantes abuelas de la muestra califican como regular la comunicación de otros miembros de la familia para con ellas. El nieto/a representa la figura afectiva en la cual puede autotranscender al legarle su sabiduría y experiencia adquirida a lo largo de su vida, mediante el apoyo en la educación de valores y en las actividades escolares. Esta dinámica relacional propicia el propio desarrollo a nivel psicológico de las adultas mayores estudiadas, al tener la relación como espacio para satisfacer la necesidad de autotranscendencia que constituye la neoformación de la vejez.

En las abuelas de la muestra se pueden identificar diferentes estilos de ejercer la abuelidad, sin embargo como tendencia se distinguen el *estilo formal* y este a su vez aúna características de otros estilos como abuela/o cuidadora y abuela/o transmisora de valores morales. Solo en 6/15 de las abuelas también se identifica el estilo abuelo/a que mimaba y malcriaba.

La abuela formal se distingue por tener autoridad y control sobre su nieto/a y aunque realizan diversas actividades entre ellas de cuidado, no constituyen los cuidadores principales de la nieta o nieto.

La totalidad de las abuelas (15/15) se perciben en la relación con su nieto/a como soporte afectivo, cuidador, trasmisor de conocimientos y en menor medida (5/15) como consejero y mediador de conflictos. A su vez, perciben a su nieto/a como soporte afectivo y compañero de actividades de ocio y recreación (9/15).

Fundamentalmente en su dinámica cotidiana los roles que desempeñan son cuidadora a tiempo parcial y educadora incluyendo el apoyo en las tareas escolares y la educación en valores morales.

Dado el horario laboral de los padres, las abuelas estudiadas son una figura filial con la que el nieto/a pasa tiempo. En la relación abuela/o-nieta/o de la muestra priman las actividades formales relativas al cuidado y el apoyo a las tareas escolares del nieto/o, ratificándose su rol de apoyo familiar. Asimismo satisfacen necesidades cognoscitivas del niño/a y los ayudan en sus tareas escolares, actividades que son representativas en el proceso de aprendizaje formal de los menores.

Las adultas mayores de la muestra fungen en el rol de cuidadora en los horarios de la mañana y la tarde, depositando en los padres el cuidado de la nieta/o en las noches y los fines de semana. En este rol de cuidado incluyen las siguientes actividades: la realización de las tareas escolares (13/15) llevar y recoger la nieta/o de la escuela (9/15), prepararle almuerzo y meriendas (7/15) y colaborar en el baño (5/15). Solo una minoría (2/15) no realiza junto al nieto/a las tareas escolares al considerar que carecen de los conocimientos suficientes en comparación con los padres que están más actualizados en los estudios (NSM: "yo lo ayudo en lo que puedo de las tareas pero se lo dejo a su mamá porque ella es la más preparada").

Otras actividades que realizan con el nieto/a aunque de forma esporádica son: conversar, jugar, pasear, ver la TV, leerle a la nieta/o y que colabore en labores domésticas. Las actividades lúdicas y los paseos son las que prefieren realizar con el nieto/a pero a la vez son las que menos efectúan.

En algunos casos de la muestra el factor edad constituye un dinamizador de las relación abuela-nieta/o. Algunas abuelas refieren que determinados cambios, dado el proceso de envejecimiento influyen en la relación y en las actividades que realizan junto a su nieta/o (6/15). Estos cambios están

asociados a disminución de la resistencia física y enfermedades que se manifiestan en la vejez tales como la osteoporosis y la catarata.

Algunas de las abuelas (3/15) han incursionado en el empleo de la tecnología para compartir con su nieta/o el espacio de ocio y recreación a través de los videojuegos. Aun cuando se evidencia cierta resistencia a su uso, se debe destacar como positivo que la relación con la nieta/o incentiva a las adultas mayores a aprender el uso de las nuevas tecnologías.

La dinámica cotidiana de una parte de la muestra (10/15) se organiza en función de las actividades que se realizan con la nieta/o, relegando a un segundo plano las de índole personal. Se destaca como estas abuelas no realizan otra actividad en su cotidianidad a la que le refieran un valor de utilidad mayor, siendo el rol de cuidadora junto con la colaboración en las labores domésticas los componentes que compensan en cierta medida la pérdida del rol de trabajadora o trabajador. Solo en 5/15 casos, las abuelas no supeditan sus actividades de interés personal a la actividad de cuidar al nieto/a.

Estas actividades de interés personal son en 3/15 la esfera laboral (reinserción laboral post jubilación) y en los restantes la participación en grupos de mayores (Asociación Nacional de Combatientes y Programa Educativo de la Cátedra Universitaria del Adulto Mayor). Pareciere que aun cuando todas las adultas mayores estudiadas identifican la abuelidad como un rol social importante, su desempeño en el rol de cuidadora es más notorio en aquellas mayores cuya cotidianidad carece de actividades sociales, pautadas o que impliquen una asiduidad en su realización; tal como los ejemplos mencionados anteriormente.

Al margen de las vivencias positivas que suscita la abuelidad en la muestra, se identifica la presencia de conflictos en las relaciones abuela-nieta/o de 6/15 de las adultas mayores de la muestra. El eje fundamental de estos conflictos está vinculado con las relaciones de autoridad abuela-nieto/a. La mayoría de las mayores estudiadas refieren como elementos insatisfactorios de la relación con su nieto/a, cuando el infante irrespeta su autoridad. En estos casos asocian el “respeto” con el “cariño” y por tal motivo manifiestan cierto malestar con la relación (Refiriéndose a su nieta JMY: es caprichosa, no le gusta que la critiquen, hay veces la tengo que regañar duro). Como tendencia en las abuelas de la muestra coexiste el acto de consentir con el ejercicio de la autoridad asimétrica, lo cual suele propiciar en los infantes desorientación en los límites y empleo de mecanismos de manipulación y transgresión de la autoridad familiar.

A pesar de que una parte de las abuelas (6/15) reconocen consentir al nieto/a no consideran que este factor pueda influir de manera negativa en la educación del menor aun cuando otros familiares se lo expresan (CTN: “dicen que yo la tengo muy consentida pero creo que no es tan así”. KSP: “mi hija me dice que yo le permito cosas que a ella nunca se lo permití pero yo pienso que no es así”). Se aprecia cómo estas abuelas no tienen una actitud crítica ante sus propios métodos educativos con el nieto/a. Dentro del proceso educativo que ejercen las adultas mayores, este comportamiento de consentir al nieto/a se identifica como el eje central de los conflictos abuela-nieta/o y de la insatisfacción que vivencia en la relación. Esta situación influye en la dinámica familiar general.

Al análisis anterior se agrega que junto con el “acto de consentir” también está presente el ejercicio de la autoridad del adulto mayor con expresiones de regaño y críticas (AMJ: “dicen aquí que yo lo malcrío, pero pienso que es normal, además yo también lo corrijo y lo regaño”). La interrelación entre estas dos tendencias de comportamiento, sugiere la presencia de inconsistencia educativa por parte de la adulta mayor, lo cual puede estar suscitando sentimientos de ambivalencia en el nieto/a, respecto a la relación con ella.

En el desempeño del rol de abuelidad, las adultas mayores estudiadas vivencian de forma conflictiva los referentes educativos aprendidos desde su infancia en el que primaban las relaciones autoritarias con los modelos actuales más horizontales y democráticos, con tendencia a la trasgresión de la autoridad asignada socialmente a la persona adulta. Aunque reconocen que la situación social y familiar actual difiere de la de hace más de tres décadas, añoran las normas educativas que

primaban en su infancia o en la infancia de sus hijas/os. Solo 3/15 de las adultas mayores toman en cuenta el período etario del nieto/a como un elemento que se debe tener en cuenta al valorar su disciplina. La mayoría de las/os abuelas/os no reconocen que el comportamiento de su nieta/o es propio de la etapa del desarrollo por la que están transitando, en la cual comienzan a ser beligerantes y desafiantes producto al tránsito por la Crisis de los 7 años o Edad de la Peseta.

De manera general, las abuelas estudiadas consideran que la armonía en la convivencia familiar y la buena comunicación son factores positivos para la relación abuela-nieta/o, sin embargo reconocen la existencia de discusiones familiares (abuela-hija/o), que aun cuando no son frecuentes provocan miedo, malestar e intranquilidad en el nieto/a.

Algunas (6/15) consideran que por tener más experiencia de vida pueden interceder en la relación de la hija o el hijo con el nieto/a. Estos requerimientos se lo comunican a su hija/o sin que el menor esté presente, aunque se identifica al menos una ocasión en que estos intercambios si se han producido delante del menor (CVM: “hay veces oigo como mi hijo la regaña y me duele porque no debe ser así, luego yo lo llamo aparte y se lo digo”).

Como generalidad, las abuelas estudiadas ejercen influencias en la comunicación familiar dirigida hacia la nieta/o, ya sea porque asume roles parentales o porque suele llegar a interceder en la comunicación de los padres con el nieto/a. Algunas de las abuelas entrevistadas no reconocen de forma clara los límites explícitos (10/15) entre el rol de abuela y el de madre o padre. Una parte refiere no tener en cuenta las diferencia entre estos roles puesto que ayudan a sus respectivas hijas en todo lo que necesitan, en lo referente al cuidado y educación del nieto/a (9/15). Reconocen hacer estas actividades para ayudar al desempeño laboral y profesional de la hija (7/15). La mayoría de la muestra (12/15) considera que le corresponde como abuelas preocuparse por el nieto/a (NAG: “estar al tanto de él”), ayudarlo (AMJ: “ayudarlo en lo que necesite”) y enseñarle valores morales y cívicos (CVM: “enseñarlo a ser educado, responsable y organizado”).

En las entrevistas se identifica que desde una posición de expertos en la educación del nieto/a, las adultas mayores (13/15) interceden en la relación del hijo/a con el nieto/a. En estos casos no se evidencia que desacredite explícitamente a la figura materna/paterna en presencia del menor, sin embargo, pueden llegar hacer alianzas abuela-nieto/a a través de la cual sea permisiva con la nieta/o e interceda o transgreda las normas y castigos establecidos por los padres. Esta situación también puede provocar consecuencias adversas en la educación familiar hacia el infante a partir de la existencia de inconsistencias educativas que pueden llegar a afectar el ejercicio de la propia autoridad en el hogar. Tiene un efecto no deseado en la educación de los límites y el respeto a la autoridad filial, más, cuando las abuelas llegan a consentir aquellos comportamientos del nieto/a que son amonestados por las figuras materna y paterna.

Como tendencia general (12/15) las abuelas se sienten responsables de la crianza del nieto/a. Algunas (3/15) refieren sentirse como los propios padres (BCC: “yo me siento con la misma responsabilidad con ella que si fuera su mamá”). Otras (7/15) reconocen que su relación con el nieto/a debe ser diferente a la de un padre o madre aunque sienten cariño como si fueran unas de las figuras paternas (BCC: “ella es como otra hija para mí pero es responsabilidad de su mamá y se lo hago saber aunque yo hay veces regaño a la mamá sobre cómo es con la niña”).

Aun cuando las abuelas no reconocen que consentir a su nieto/a puede afectar la relación de ambos, sí identifican agentes externos a ellas que pueden afectar su relación con el nieto/a. En los casos donde el nieto/a es hijo/a de padres divorciados (5/10), las abuelas suelen considerar al ex yerno como factor que dificulta la relación con su nieto/a principalmente en el aspecto disciplinario.

A sus consideraciones el padre divorciado no ejerce la misma educación con el niño al ser más permisivo. Por lo tanto consideran que el niño/a está recibiendo dos influencias educativas diferentes que contribuyen a su desobediencia en el hogar (BCC: “su papá creo que es un factor que influye de manera negativa porque su forma de ser es diferente, él le permite cosas y además él es inestable con las mujeres y la ha llevado a todos esas casas”). Tal como se mencionó anteriormente, las

abuelas estudiadas no reconocen que ellas también suelen ser un agente que propicia la inconsistencia en el estilo educativo hacia el nieto/a.

Se evidencia que cuando la abuela que convive con el nieto/a es de origen paterno (2/2), tiene cierto resquemor con el hecho de que su nuera no esté de acuerdo con su papel como abuela (CVM: “yo tengo que medirme muchas veces porque mi nuera tiene su forma de ser y es distinto a que si fuera mi hija, las personas siempre hablan de las suegras pero las nueras también son...”).

Algunas abuelas desean vivir de forma independiente a su familia (4/15) prefiriendo que exista cercanía geográfica entre los hogares. El motivo principal es tener mayor tranquilidad en esta etapa de la vida y que su hijo/a pueda tener su casa propia tal como desean. Las adultas mayores que prefieren seguir conviviendo con su familia refieren que están acostumbrados a esa dinámica familiar o temen vivir solas.

### **Discusión de los resultados**

La abuelidad, constituye uno de los eventos vitales más significativos en la adultez mayor (Orosa, 2014). Las abuelas estudiadas encuentran en su relación con el menor un espacio para expresarse y comunicarse. La comunicación es considerada una necesidad básica en la vejez que se relaciona con la necesidad de ser tenido en cuenta y de transmitir sus experiencias (Orosa, 2014). Las adultas mayores estudiadas al ser, en su mayoría, cuidadores a tiempo parcial y apoyo en las tareas escolares del nieto/a, encuentran en la relación un espacio de expresión y desarrollo y a la vez una compañía en su cotidianidad.

La adquisición más importante en el desarrollo personalógico en la vejez y que caracteriza la jerarquía motivacional de la persona adulta mayor es “la necesidad de autotranscender o legarse al otro (Orosa, 2014). En la muestra la neoformación tiene como vía de expresión el énfasis que realizan las abuelas de la muestra sobre los aspectos educativos de los nietos y las actividades que desarrollan en este sentido, vinculadas a la educación en valores morales y al apoyo en las tareas escolares. A través de las actividades que comparte la diada abuela-nieta/o la persona adulta mayor constituye un agente positivo en el desarrollo de habilidades cognitivas y afectivas, valores y pautas comportamentales necesarias para la inserción social de los niños (Ruiz, Pineda y Valencia, 2009; Goodman, 2012 y Martinson, 2013).

La mayoría de la muestra de adultas mayores vivencian satisfacción en su rol de abuela, lo cual suele favorecer su bienestar subjetivo y autoestima. Además le permite compensar las vivencias de pérdidas sociales producto de la jubilación, la viudez y la muerte (González y De La Fuente, 2008; Wellard, 2013 y Sims y Rofail, 2014). Las relaciones intergeneracionales se convierten en un componente de la calidad de vida en la adultez mayor (Castañeda, Sánchez, Sánchez y Blanc, 2004; Ruiz, Pineda y Valencia, 2009). En este caso hacemos referencia a la calidad de vida percibida.

Asimismo, algunas abuelas estudiadas vivencian conflictos en la relación con su nieto/a en el ejercicio de su autoridad como mayor, y a la vez tienden a ser sobreprotectores y permisivos, observándose límites indefinidos en la relación. Entre los mayores y los menores de una familia existe una “autoridad natural y necesaria” que puede constituirse como un espacio de lucha de poder pero cuando los límites son indefinidos en las relaciones de poder, los adultos dejan de ejercer esta autoridad (Arés, 2010).

Además, en la actualidad, las relaciones familiares se encuentran en un proceso de transición al mezclarse el autoritarismo como estilo tradicional con estilos modernos donde se destacan la democratización y horizontalidad en la comunicación (Triadó, Martínez y Villar, 2000 y Klein, 2009). La educación hacia el respeto que demandan las abuelas, se encuentra mediada por el estilo educativo que ejerce cada miembro de la familia, la institución escuela y otras personas significativas para el niño/a. En estos casos estudiados se pueden identificar diferencias generacionales en el modo de concebir y ejercer esta educación en valores.

Noriega y Velasco (2013) plantean la existencia de una norma implícita en las relaciones abuela-hijo/a-nieto/a, de “no interferencia” o entrometimiento de los abuelos en la crianza que desarrollan sus hijos con sus nietos. Sin embargo, parte de los adultos mayores de la muestra no reconocen de forma clara los límites explícitos entre el rol de abuela y el de madre o padre. Además consideran que por su experiencia de vida pueden intervenir en la educación que su hijo/a desarrolla con su nieto/a. Según Bódalo (2011) como principales detonantes de los conflictos abuela-nieta/o se encuentran el asumir roles parentales y los métodos de educación que emplean en la relación. Como tendencia, en la muestra ambos elementos están presentes en las diadas que presentan conflictos en sus relaciones.

En la mayoría de las adultas mayores de la muestra se identifican varios estilos relacionales de abuela. Según Sanz, Mula, y Moril (2011), un mismo abuelo o abuela puede desarrollar diferentes estilos de ejercer la abuelidad. Como generalidad se evidencia que una sola tipología de abuelidad no abarca la diversidad de roles que ejercen los abuelos estudiados.

Aun cuando se evidencia una transición en la relación abuela-nieto/a, persisten estilos de relación tradicionales vinculados al cuidado del nieto/a principalmente durante la infancia (Klein, 2009; González y De La Fuente, 2008; Sanz, Mula y Moril, 2011; Pinazo y Lluna, 2011 y Noriega y Velasco, 2013). Investigadores como González y De La Fuente (2008), Saxena y Brotherson (2013); Martinson (2013) y Sims y Rofail (2014) plantean que las labores de cuidado son propias de las abuelas, sin embargo en el caso de la muestra los abuelos también realizan actividades de este tipo.

Castro (2007) propone la existencia del abuelo compañero de juegos, quien se involucra de forma activa y participativa en la actividad lúdica del niño. En el caso de la muestra, este estilo relacional abarca otras actividades como ver la TV y conversar por lo que estamos en presencia de una categoría más general que pudiese ser denominada abuelos compañeros de actividades de ocio y recreación.

Las actividades que más realizan las abuelas de la muestra con su nieta/o son relativas al cuidado y a la ayuda en las tareas escolares. De manera esporádica refiere jugar, pasear, ver la TV, leerle al infante, conversar y que el infante colabore en labores domésticas. Diale A., Longobardi y Sclavo E (2008) refieren que el abuelo o abuela preferida se elige a partir de las actividades que realizan en conjunto, entre las más mencionadas estaban el juego y la ayuda mutua. Según González Bernal J. y De La Fuente (2008) define como las actividades que frecuentemente llevan a cabo abuelos y nietos son el cuidado y el juego; mientras que las que menos realizan de forma conjunta son: escuchar música, leer, visitar al médico, acudir a celebraciones religiosas y realizar excursiones.

La edad está relacionada con la calidad de la relación entre abuelos y nietos (Rico, Serra, Viguer y Meléndez, 2000; Geurts, 2012 y Noriega y Velasco, 2013). Algunas adultas mayores estudiadas refieren que enfermedades propias de la vejez relacionadas con la estructura ósea (osteoporosis), el sistema visual (catarata) y cardiovascular intervienen en los tipos de actividades que realizan con su nieto/a; las cuales se limitan a los cuidados del nieto/a y a la ayuda en las tareas escolares, siendo esporádicos los juegos en conjunto y relegando los paseos a la madre o el padre.

La totalidad de la muestra vivencia la abuelidad como un rol social importante en su vida privada y en la dinámica familiar. El rol de cuidadora o cuidar, en algunos de los casos de la muestra, constituye el eje fundamental de su dinámica cotidiana. No se identifican otros espacios de socialización significativos para la persona adulta mayor, fuera del ámbito familiar. Vivenciar satisfacción en el rol de abuela suele producir bienestar y compensar las vivencias de pérdidas sociales que suelen estar presentes en algunas personas de la tercera edad (González y De La Fuente, 2008; Wellard, 2013 y Sims y Rofail, 2014).

## **Conclusiones**

Se puede apreciar a partir de la investigación realizada que existen discrepancias entre la representación idílica del rol de abuela/o y el desempeño individual. Este constituye para la muestra uno de los elementos más importante en su vejez al constituir la relación abuela-nieta/o un espacio

de expresión y desarrollo donde se satisfacen varias necesidades demandantes en la vejez como la comunicativa, afectiva, autotranscendencia y utilidad social.

No obstante, aun cuando esta relación intergeneracional propicia bienestar en las adultas mayores, en una parte de ellas vivencian insatisfacción con este vínculo dada la presencia de conflictos relacionados con el ejercicio de su autoridad ante el nieto/a, relacionados con la coexistencia del acto de consentir al nieto/a con el ejercicio de la autoridad asimétrica.

Los sistemas de actividad y comunicación de la abuela con su nieta/o están dirigidos fundamentalmente al cuidado, la trasmisión de conocimientos y la educación escolar y moral. La organización de la dinámica cotidiana de una parte significativa de las abuelas que no realizan otra actividad en su cotidianidad a la que le refieran un valor de utilidad mayor, se efectúa en función de las actividades que se realizan con la nieta/o.

Predomina el estilo de abuelidad formal en el que se destaca la abuela cuidadora, abuela transmisora de valores morales y en menor medida la abuela que malcría y consiente. Como tendencia, este último estilo de abuela/o influye de manera negativa en la dinámica familiar junto con la existencia de la no claridad de los límites entre el rol de abuela y el de madre o padre, y la intercepción o transgresión de las normas establecidas por los padres. No obstante se constata que su desempeño como cuidadora del nieto/a resulta de utilidad para la dinámica familiar.

## Bibliografía

Arés, P. y Benítez, M. E. (2009). Familia cubana: nuevos retos y desafíos a la política social.

*Novedades de publicación*. 5 (10) pp. 18-22. Recuperado de <http://www.novpob.uh.cu/index.php/rnp/article/viewFile/92/91>

Arés P. (2010) *La familia: Una mirada desde la Psicología*. La Habana: Científico-Técnica.

\_\_\_\_\_ (13 de mayo de 2013). Una mirada al modelo cubano de bienestar. *Cubadebate*. Recuperado de <http://www.cubadebate.cu/opinion/2013/05/13/una-mirada-al-modelo-cubano-de-bienestar/#.VaQr25PLH2s>

Castañeda, P., Sánchez, D., Sánchez, A. y Blanc S. (2004). Cómo perciben los nietos adultos las relaciones con sus abuelos. *Anuario de Psicología*, 35 (1), pp.:107-123 Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/anuariopsicologia/article/viewFile/61781/88565>

Castro, M. (2007). *Relaciones intergeneracionales y bienestar de las personas mayores*. Tesis doctoral. Editorial de la Universidad de Granada. Recuperado de <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/1634/1/1684256x.pdf>.

Diale A., Longobardi C. y Sclavo E. (2008) La relación abuelo-nieto: la percepción de los niños de la escuela primaria Università di Torino. *International Journal of Developmental and Educational Psychology* (358), 357-366. Recuperado de [http://infad.eu/RevistaINFAD/2008/n1/volumen1/INFAD\\_010120\\_357-366.pdf](http://infad.eu/RevistaINFAD/2008/n1/volumen1/INFAD_010120_357-366.pdf)

González, J. y De La Fuente, R. (2008). Relevancia psicosocio-educativa de las relaciones generacionales abuelo-nieto. *Revista española de pedagogía*, (239), pp.:103-118. Recuperado el 19 de mayo de 2014, desde <http://revistadepedagogia.org/.../3-relevancia-psico-socio-educativa-de-las-relaciones>.

Goodfellow, J. (2010). *Grandparents and family separation: literature review*. Interrelate Family Centres & The Family Action. Centre The University of Newcastle. Recuperado el 27 de octubre de 2013, desde <http://nla.gov.au/anbd.bib-an50481094>

Goodman, C. (2012). Caregiving grandmothers and their grandchildren: Well-being nine years later. *Children and Youth Services Review*, 34 (4), pp.:648–654. Recuperado el 26 de octubre de 2013, desde <http://www.sciencedirect.com/.../pii/S019074091100452X>

Gutiérrez, P. (2010). *Vínculo madre e hijo: una mirada desde un contexto escolar*. Licenciado en Psicología. Escuela de Psicología. Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Recuperado el

19 de mayo de 2014, desde

<http://bliotecadigital.academia.cl/bitstream/123456789/.../TPSICO%20488.p>

Klein, A. (2009). Una aproximación a las formas de relacionamiento abuelos nietos adolescentes desde perspectivas tradicionales, no tradicionales e inéditas. *Revista Psico PUCRS* (134) Recuperado de <http://revistas.pucsp.br/index.php/psicorevista/article/viewFile/3311/2222>.

Kumar, S. y Dana, S. (2014). *Family Connect: Bridging the gap between Grandparents and Grandchildren through an Interactive Story builder*. Royal Institute of Technology, KTH Sweden.

Recuperado el 27 de octubre de 2013, desde

<http://sider2014.csc.kth.se/wpcontent/uploads/sites/8/2014/04/FamilyConnect.pdf>

Martinson, M. (2013). *Running head: Grandparents raising grandchildren* (Tesis de maestría). Faculty of the Adler Graduate School, Minneapolis, Estados Unidos. Recuperado de [http://www.alfredadler.edu/sites/default/files/Martinson\\_MP\\_2013.pdf](http://www.alfredadler.edu/sites/default/files/Martinson_MP_2013.pdf)

Neugarten, B. y Weistein, K. (1964). The changing American grandparent. *Journal of marriage and the family*, (26), pp.: 199- 204. Recuperado de <http://jfi.sagepub.com/content/25/8/1005.refs>.

Noriega, C. y Velasco, C. (2013). Relaciones abuelos-nietos: una aproximación al rol del Abuelo. *Revista de Ciencias Sociales "Sociedad y Utopía"*, (41), pp.: 464-482. Recuperado de [http://www.unav.edu.../b.../31219\\_NoriegaVelasco\\_SU2013\\_Abuelos.pdf](http://www.unav.edu.../b.../31219_NoriegaVelasco_SU2013_Abuelos.pdf).

Orosa, T. (Ed.). (2014). *Temas de Psicogerontología*. La Habana: Universidad.

Osuna, M. (2006). Relaciones familiares en la vejez: vínculos de los abuelos y de las abuelas con sus nietos/as de la infancia. *Revista Multidisciplinar de Gerontología*, 16, 16-25. Recuperado de [http://www.researchgate.net/publication/28111378\\_Relaciones\\_familiares\\_en\\_la\\_vejez\\_vnculos\\_d\\_e\\_los\\_abuelos\\_y\\_de\\_las\\_abuelas\\_con\\_sus\\_nietos\\_y\\_nietas\\_en\\_la\\_infancia](http://www.researchgate.net/publication/28111378_Relaciones_familiares_en_la_vejez_vnculos_d_e_los_abuelos_y_de_las_abuelas_con_sus_nietos_y_nietas_en_la_infancia)

Pinazo, S. y Lluna, J. (2011). Menores criados por sus abuelas. Mejora de la pautas de cuidado a menores en acogimiento familiar en familia extensa a través de un programa de intervención psicoeducativo. *Revista sobre la infancia y la adolescencia*, (1) pp.: 14-34. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4995/reinad.2011.834>.

Real, M. (2013). *Amores desamores en la vejez*. La Habana: Científico-Técnica.

Rico, C., Serra, E., Víguer, P. y Meléndez, J.C. (2000). Las relaciones abuelos-nietos al final del milenio: la visión de los niños. *Geriátrika* 16(9): 329-336. Recuperado de

<http://www.uv.es/melendez/envejecimiento/abuelosnietos.pdf>

Rico, C., Serra, E. y Víguer, P. (2001). *Abuelos y Nietos. Abuelo favorito, abuelo útil*. Madrid: Pirámide.

Ruiz, M., Pineda, O. y Valencia, S. (2009). Los abuelos favoritos desde la percepción de preadolescentes de la ciudad de Armenia. Los abuelos favoritos desde la percepción de preadolescentes de la ciudad de Armenia. *Revista Investigativa, Universidad de Quindío* (19), pp.: 28- 41. *Armenia-Colombia*. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/69020398/Revista-Universidad-Del-Quindio-2009-1>.

Sanz, P., Mula, J., y Moril, R. (2011). *La relación abuelos-nietos-escuela: una excusa o una necesidad*. XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación. Universidad de Barcelona. Recuperado de <http://www.cite2011.com/Comunicaciones/Familias/142.pdf>.

Saxena, M.S. y Brotherson, S. (2013). When Grandparents Become Parents to Their Grandchildren. *NDSU Extension Publications*. North Dakota State University. Recuperado el 18 de mayo de 2014, desde <http://www.ag.ndsu.edu/publications/landing-pages/kids-family/when-grandparents-become-parents-to-grandchildren-fs-1639>

Sims, M. y Rofail, M. (2014). Grandparents with Little or No Contact with Grandchildren-Impact on Grandparents. *Agng Sci*, 2 (117). Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4172/2329-8847.1000117>.

Torrado, A. (2015). Caracterización psicológica de las relaciones abuelos-nietos en familiares residentes en la capital cubana. Tesis para optar al grado de Máster en Psicología Clínica. Facultad de Psicología, Universidad de La Habana.



Triadó, C., Martínez, G., Villar, F. (2000). El rol y la importancia de los abuelos para sus nietos adolescentes. *Anuario de Psicología*, 31 (2) pp.: 107-118. Universidad de Barcelona, España. Recuperado de <http://www.raco.cat/.../anuariopsicologia/.../88402&q=abuelos+yabuelas+porn>.

Wellard, S. (2013). Policy Briefing 04 Grandparents and childcare. *Grandparents plus*. Recuperado de <http://www.grandparentsplus.org.uk/wpcontent/uploads/2013/05/Briefing-paper-on-grandparental-childcare.pdf>

## NOTAS

- <sup>1</sup>. Disposición numérica de la frecuencia relativa: el primer número es el que indica la frecuencia y el segundo se refiere al total.

# MOTIVACIÓN Y CONTINUIDAD EN FACEBOOK. EXPERIENCIAS DE ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD DE CIENCIAS INFORMÁTICAS

**Naisvel González Herrera**

*Órgano de Integración para el Bienestar Social (OIBS).*

*La Habana, Cuba.*

## Resumen

Facebook es una de las redes sociales más importantes a nivel mundial. Los jóvenes, en especial los universitarios, son los que históricamente se conectan a ella con mayor frecuencia. En Cuba también se manifiestan estas tendencias, por lo que se propone el estudio de las motivaciones para la apropiación y el uso de Facebook y la continuidad de sentido *offline-online*. El estudio se diseña según la metodología mixta y es exploratorio y descriptivo. La muestra está integrada por 228 personas, entre estudiantes y profesores de tercer año de la Universidad de Ciencias Informáticas del curso regular diurno 2013-2014. Se emplean como métodos de estudio: Entrevista a informantes claves, Encuesta, Diferencial semántico y dos Grupos de discusión. Los resultados obtenidos explican la importancia de Facebook para este segmento poblacional, al constituir la red social preferida y el motivo ideal para mantener la comunicación e interacción *online* con familiares, amigos y conocidos. Esto refuerza el traslado a este espacio virtual de relaciones en el mundo físico y la impronta emocional asignada a las mismas.

**Palabras clave:** Redes sociales, necesidades, significado y cotidianidad.

## Abstracts

Facebook is one of the most important worldwide social networks. Young people, especially university students, are historically connected to it more often. In Cuba these trends are also evident, so the study of the motivations for comprehension and the use of Facebook and the offline-offline continuity. The study is designed according to the mixed methodology, and it is exploratory and descriptive. Interview to Key Informant, Survey, Semantic Differential and two Discussion Groups. The sample consists of 228 people third year, students and professor, who belong to the Information Science University regular day course 2013-2014. The results show the importance of Facebook for this section of the population, which are considered the favorite social network and the ideal online reason to keep the communication and interaction with family members, friends and acquaintances. This reinforces the move to this virtual space relationships in the physical world and the meaning and emotional imprint assigned to them.

**Keywords:** Social Networks, Needs, Meaning and Everyday life.

En la actualidad pensar en redes sociales conduce rápidamente a Internet, Facebook, Youtube, Twitter, Google+, Badoo, entre otras. Sin embargo este concepto ha sido de interés para las ciencias sociales antes del surgimiento de este servicio en Internet. En sus orígenes destacan los aportes de los psicólogos Lewin, Moreno y Fritz Heider, al demostrar a través de análisis matemáticos (grafos y sociometría) la influencia ejercida por la estructura de los grupos pequeños en las percepciones y comportamientos de los individuos que los integran. Resaltan también las investigaciones de Warner y Mayo sobre la estructura de grupos y subgrupos a partir del empleo de sociogramas; así como Max Gluckman con el interés por el conflicto como factor del mantenimiento y transformación del grupo (Lozares, 1996).

El surgimiento del ciberespacio condicionó el uso de un apellido para precisar la referencia a redes social *offline* (en el entorno físico) u *online* (en el espacio virtual). En opinión de Palenzuela (2013) ambos contextos son interactivos y facilitan el establecimiento de relaciones y contactos bidireccionales con los otros para la satisfacción de necesidades básicas de afiliación, seguridad y comunicación; en tanto predomina la inclinación por las emociones y la construcción de grupalidades con intereses compartidos en comunidad. Se comparten prácticas, sentidos, gustos, estilos de vida, códigos y valores que pueden llegar a consolidar determinadas culturas en el escenario físico o virtual.

En cuanto a las diferencias entre las redes *offline* y *online*, se destaca en las segundas la capacidad ilimitada para generar nuevos vínculos, acumularlos en el tiempo e incrementar la cantidad de información compartida. El término “amigo” empleado para designar a los contactos, extiende su significado al agrupar a los familiares, allegados, conocidos y desconocidos. Las relaciones se dirigen más hacia el reencuentro que a la consolidación de amistades.

La incorporación de las redes sociales *online* a la vida cotidiana es un hecho. Son una institución referente y constructora de la realidad humana, con toda la implicación social, política y cultural que conlleva (Amado, Colussi & Solana, 2011). Constituyen uno de los servicios más importantes en la generación de tráfico, al ser una de las principales fuentes de publicidad, información y entretenimiento. Los millones de usuarios que se suman a ellas expresan su popularidad, en especial entre los jóvenes, quienes con mayor frecuencia se conectan, utilizan y aprovechan las facilidades que brinda la tecnología (Mejía, 2010).

Coherente con las ideas antes expuestas, un estudio sobre redes sociales *online* realizado por el *Interactive Advertising Bureau* [IAB Spain] (2009), reveló que este servicio es considerado el más divertido, utilizado y preferido por sobre los convencionales; así como el medio más actual para jóvenes entre 18 y 24 años de edad. Además, refieren que el 84% de los encuestados se conecta a las redes sociales más de una vez a la semana y el 61% de manera diaria. Las motivaciones de uso se vinculan a la canalización de intereses personales y en menor medida al entretenimiento, la profesión y la búsqueda de pareja. Se destaca el fortalecimiento de lazos afectivos establecidos en la interacción *offline* al predominar los vínculos con amigos actuales y antiguos, sobre los familiares, compañeros de estudio y de trabajo y desconocidos.

Las redes sociales *online* tienen una dinámica propia que trasciende el hecho de estar conectados o no mediante la tecnología que lo posibilita. Entre los acontecimientos *online* y *offline* se produce una multiplicidad de referencias materiales y simbólicas de la cotidianidad. De manera que la sociabilidad *online* no representa un desplazamiento de otras formas de pertenencia, sino que permite ampliar los circuitos tradicionales de encuentro y socialización. Al respecto Winocur (2006) señala: “No es la tecnología la que marca los límites y quiebres entre un mundo y otro, sino el alcance y el sentido que da la experiencia con la tecnología dentro de los confines de su universo práctico y simbólico” (p. 565).

Sin dudas Facebook marca pauta entre las disímiles plataformas de redes sociales. Desde su surgimiento tuvo el propósito de trasladar comunidades preexistentes en el mundo físico al virtual, basado en la construcción de perfiles reales por sus usuarios. Ciuffoli y López (2010) subrayan que el crecimiento de Facebook implicó un progresivo cambio en el mapa de la distribución etaria y periodizan su devenir en cuatro etapas: 1. Red de universitarios (2004-2006); 2. Constitución en red social pública (2006-2007); 3. Red masiva y abierta (2008-2010) y 4. Web social y personalizada después de 2010.

Un estudio comparativo de las prácticas digitales de jóvenes españoles y mexicanos (Guaderrama & Ignacio, 2012), plantea que ambos grupos poseen una amplia experiencia en el uso de Internet, alto nivel de conectividad y continuidad de sentido entre sus prácticas virtuales y sus actividades reales. Facebook resultó la red social más empleada y su principal uso se orientó a mantener y fortalecer relaciones de amistad (92%); seguido por el entretenimiento (43%), los vínculos profesionales (27%) y, en menor medida, la búsqueda de pareja (3%). Resultados que coinciden con la valoración de

Néstor García Canclini (2012) sobre jóvenes y usos de redes sociales: “Lo que les fascina es comunicarse y hacer comunidades, transmitir información en amplia escala y saber rápido lo que acaba de suceder y lo que comentan muchos otros” (p. 17).

Palenzuela (2013) en su estudio *Imaginario sociales de jóvenes universitarios sobre su participación ciudadana en redes sociales virtuales*, explora el significado de Facebook para los jóvenes y su impacto en la vida cotidiana, sobre lo que plantea:

- Los usos y apropiaciones de la red se expresan en prácticas culturales diversas, en las que prevalece la manifestación de destrezas en el empleo de las herramientas de la plataforma; así como acciones de integración y expresión de contenidos que privilegia más lo público que lo privado.
- A partir de los usos y apropiaciones que los jóvenes hacen de Facebook, algunos fueron catalogados como *nativos digitales* por el significativo nivel de incorporación de la red social a su vida cotidiana; mientras que otros como *inmigrantes digitales* al emplear la red básicamente para la comunicación interpersonal y el ocio.
- Los estudiantes miembros de colectivos políticos y organizaciones sociales de la facultad tienen más activismo en la red social. Estos difunden con frecuencia contenidos vinculados con la iniciación, convocatoria y divulgación que potencian la participación ciudadana.
- Las comunicaciones circulan de un lado a otro, cruzando espacios físicos y virtuales. Comienzan en una instancia y continúan en otra, a veces con consecuencias en posteriores relaciones. Los momentos *offline* y *online* no se encuentran divididos, contrapuestos o desvinculados.
- Esta red social en sí mismo no constituye un fin donde se realice participación ciudadana. Solo puede socializar, difundir y sumar miembros rápidamente a causas sociales y movimientos de protesta a nivel internacional; que pueden contribuir a desencadenar en espacios presenciales, potenciales experiencias de participación.

Esto da cuenta del surgimiento de nuevas formas de participar, derivadas de la publicación como resultado del uso de las aplicaciones, que en muchas ocasiones retroalimentan la participación de otros usuarios e inciden en la evolución de la red. En este sentido, Seud (2010) señala que en Facebook el consumo, la producción y la participación están fuertemente empastados: “Los consumidores que forman parte de la cultura participativa desempeñan un papel cada vez más decisivo en la construcción, distribución y recepción de los contenidos mediáticos, pasando a ser prosumidores ... consumir es comentar, opinar, participar” (p. 67).

En el 2013 participé en el estudio exploratorio *Caracterización de las prácticas de consumo en la red social Facebook de estudiantes universitarios de La Habana* (Sagué & González, 2013), donde se obtuvo como resultados más significativos que para el 93% de los estudiantes la red es un espacio de reencuentro con amistades del pasado (con los que se había perdido contacto) y familiares que emigraron al extranjero. Se manifestó como tendencia una continuidad de sentido *offline* y *online*, en tanto los “amigos” virtuales eran conocidos. Destacó el uso de las aplicaciones que generan la sensación de realizar actividades y participar, lo que contribuye a la formación de un fuerte sentido de pertenencia a la red social. En este sentido se plantea en la investigación:

Los jóvenes sienten la necesidad de conectarse con más frecuencia y por más tiempo para comunicarse, interactuar e intercambiar con su lista de amigos. Sean estos familiares, amigos, conocidos; estén aquí o allá; accedan en el mismo momento o en horarios diferentes, todos existen en el ciberespacio. (p. 1705)

Diversos estudios apuntan la homogeneidad que Facebook genera, no solo en los modos de relación de los usuarios con ella; sino también en las maneras de configurar los sentidos y significados de las

experiencias. Sobre este aspecto Renato Ortiz (1994, citado por Guaderrama & Ignacio, 2012), en su libro *Mundialización y cultura* señala:

La globalización económica y técnica está asociada a procesos de mundialización cultural que darían cuenta de prácticas desterritorializadas en segmentos específicos de población. La juventud –definida como un público objetivo de las industrias culturales globalizadas– constituiría uno de estos segmentos, en los que grupos de jóvenes (no todos) tendrían en común formas de consumo, referentes identitarios, prácticas culturales, etcétera, más allá de las adscripciones territoriales nacionales o locales. (p. 276)

A partir de lo antedicho, se considera necesario el abordaje de Facebook desde la perspectiva de jóvenes cubanos, en especial de la Universidad de Ciencias Informáticas (UCI) por la facilidad de acceso que ofrece esta institución y las especificidades profesionales de estos estudiantes. Con tal propósito, se determinaron las motivaciones para la conexión a Facebook; así como la continuidad *offline* y *online* de los contenidos y actividades declarados en la interacción, en estudiantes de tercer año de la UCI del curso regular diurno 2013-2014.

### **Metodología**

Las motivaciones que movilizan a universitarios cubanos a conectarse a Facebook, se entienden como la orientación permanente hacia la pertenencia y participación en esta red social para mantener el perfil actualizado, el contacto estable y sistemático con sus vínculos y el empleo de aplicaciones. Ello se exploró a través de los indicadores: Necesidades que se satisfacen; Significación racional-emocional; Impacto personal-social y Grado de dependencia.

La continuidad *online* y *offline* se refiere al conjunto de relaciones y actividades que se imbrican y conforman las particularidades de la vida cotidiana, las que vinculan de manera coherente la naturaleza diferente de los procesos de socialidad que acontecen en el espacio real (relaciones cara a cara-*offline*) y virtual (red social-*online*). Esto se estudió a partir de los siguientes indicadores: Relaciones interpersonales que coinciden en el espacio *offline* y *online*; Actividades que se planifican a través de la red para realizar de conjunto; Extensión de la comunicación a los espacios *offline* sobre las interacciones en Facebook y Correspondencia entre los contenidos de las actividades *offline* (lectura, películas, series, programas, juegos, recreación, moda) y la información que se publica en Facebook.

La investigación se diseña a partir de los postulados de la metodología mixta, lo que facilita el proceso de recolección, análisis y vinculación de datos cuantitativos y cualitativos. El estudio es exploratorio y descriptivo. Se emplearon métodos y técnicas diferenciadas en cada uno de los tres grupos muestrales: entrevista semi-estructurada a dos informantes claves; dos grupos de discusión (uno con ocho estudiantes y otro con cuatro profesores) y se aplicó una encuesta y un diferencial semántico a 218 alumnos de una población de 570 ( $\pm 5,4$  de margen de error, un nivel de significancia de 0,05 y 95% de confiabilidad). En total la muestra estuvo integrada por 228 personas. El procesamiento estadístico se ejecutó a través del software EPI-5 y del paquete estadístico para Ciencias Sociales SPSS versión 18.0.

Los criterios de inclusión a la investigación implican: Ser estudiantes de pregrado del curso regular diurno de tercer año de la UCI; Tener una cuenta en Facebook; Ser usuario de la red social por un tiempo superior a los seis meses y Acceder a esta con una frecuencia mínima de una vez a la semana.

### **Principales Resultados**

#### **En cuanto a motivaciones...**

Los significados de Facebook, el sentido que se le otorga y la necesidad de conexión a esta red que se aprecia en sus usuarios, son algunas de las cuestiones exploradas en este estudio. En este sentido, una de las preguntas abiertas de la encuesta interroga: ¿Qué significa para ti Facebook? Los argumentos expuestos por los 218 estudiantes a los que se les aplicó esta técnica, se agruparon en

siete categorías. De ellas cinco enfatizan que el acceso a Facebook trasciende el hecho de ser usuario, tener muchos contactos, poseer un perfil y actualizarlo; al satisfacer necesidades de comunicación, interacción y expresión social; conocimiento; entretenimiento; conectividad y reconocimiento social. A continuación se argumenta cada una de ellas:

### **Comunicación, interacción y expresión social**

Mantener lazos preexistentes con familiares y amigos significativos para los usuarios, es lo que distingue realmente a Facebook del resto de las redes sociales. Estas personas constituyen un grupo reducido, selecto e importante emocionalmente para el estudiante. Conocer nuevas personas también enriquece este proceso, en particular si son atractivas, agradables y comparten intereses comunes. De manera que el uso tiene un sentido práctico y utilitario, como instrumento que media en la interacción con otros.

Los contenidos publicados por los estudiantes giran en torno a la cotidianidad: se exponen sucesos creativos y efímeros al decir de De Certeau (2000) que acontecen en la vida de cada persona. Los límites entre lo público y lo privado se desdibujan, en tanto prevalece el goce entre los estudiantes de construir una imagen personal y compartir la vida masivamente.

Las dificultades de conexión que caracterizan al país, dadas las restricciones que impone el bloqueo económico, comercial y financiero del gobierno de los Estados Unidos; también matizan el uso de Facebook. Ante la limitante de permanecer *online* el tiempo deseado, los estudiantes distribuyen su cuota y emplean como estrategia la conexión por intervalos: acceder con más frecuencia y por menos tiempo, para estar actualizados e intercambiar con sus contactos.

Impresiona que la comunicación cara a cara en el contexto *offline* se compense con la interacción en tiempo real en el espacio *online*. Al estar limitada la conexión a Facebook por las dificultades de acceso a Internet en la UCI, el vínculo se refuerza con la publicación de fotos, de “caritas felices” u otras aplicaciones gráficas, donde los pequeños textos complementan la información de las instantáneas. El no verse físicamente, se sustituye por el sentirse.

Otra modalidad de comunicación, interacción y expresión social es a través de la participación en grupos. Aunque este tipo de intercambio no caracteriza a Facebook por la propia disposición de la plataforma, se advierte en los estudiantes necesidades latentes de pertenencia y referencia a espacios colectivos de socialización y de significación personal. Esto se satisface en la inclusión a grupos existentes en la red social que agrupan a personas del barrio, la provincia, escuelas precedentes, entre otras. En correspondencia con lo antedicho dos encuestados exponen:

- *Facebook te permite acortar la distancia entre personas que se quieren y no se pueden ver.*
- *La oportunidad de hablar con amigos y familiares que no veo o hablo con ellos hace tiempo y como para todos es una vía para conocer personas, sentirte parte del mundo.*

En los grupos de discusión se expresa:

- *Entro a Facebook solamente para chatear con mi familia que está en Estados Unidos y con algunas amistades. Eso es lo único que me interesa de Facebook. Ah! y las fotos cómicas que ponen los que son amigos míos (estudiante 4).*
- *Básicamente ellos lo toman como algo de ocio. Creo que esa es la palabra que resume más el quehacer de los estudiantes con Facebook. También les brinda la posibilidad a ellos de encontrarse con otras personas que obviamente no las tienen cerca, muchas amistades que no se encuentran ni en el país. De cierta manera Facebook les ha facilitado eso (profesor 4).*

Son pocos los estudiantes que emplean Facebook para el debate y el activismo social, lo que está dado en gran medida por las dificultades de conexión a la red social.

*Soy activista de LGTB. Manejo actualmente cuatro perfiles en Facebook. El mío personal y los tres del proyecto socio-cultural que dirijo, vinculados al*

*CENESEX. Evidentemente la mayoría de las personas emplean Facebook con un fin de ocio, pero en mi experiencia lo uso para colocar determinadas temáticas en las que nos interesa generar polémica (estudiante 2).*

### **Conocimiento y agilidad de la información**

La inmediatez con que circula la información en Facebook constituye otro elemento que atrapa a sus usuarios. Los encuestados develan necesidades de dominar cuestiones referentes a la moda, artistas, deportistas... En este espacio se ponderan los saberes asociados a la industria cultural, sobre los temas vinculados al mundo académico y la profesión. En este sentido algunos encuestados plantean:

- *Facebook permite conocer diferentes puntos de vista de personas que están viviendo en otras regiones del mundo.*
- *Un medio para conocer las tendencias que existen sobre diferentes áreas (deporte, música, cine, etc.).*
- *Para mí Facebook es la posibilidad de conocer otros lugares y costumbres desde la silla en mi cuarto.*

### **Entretenimiento**

Facebook es evaluado en su generalidad como un espacio de distracción y ocio. Los usos dados a esta red social, basados en la comunicación, interacción y expresión social con los contactos, forman parte de las acciones efectuadas para “desconectar” de la carga docente; actividad psicosocial que rectora la cotidianidad de los estudiantes. Esta valoración está condicionada por las apropiaciones y usos particulares que hace cada usuario; en tanto es otra fuente de trabajo para los pocos que ejercen activismo social. Al respecto dos encuestados argumentan que Facebook es:

- Espacio para despejar un poco y salir de la rutina.
- Una forma de relajar y pasarla bien durante un rato.

En el grupo de discusión con estudiantes se plantea: *“Facebook para mí no es más que otra forma de entretenimiento. Una vía de ocio, de recreación y de vez en cuando para mantener contacto con amistades que hace rato que no veo del preuniversitario”* (estudiante 7).

### **Conectividad**

La necesidad de conectividad emerge en el siglo XXI y rápidamente se posiciona en un peldaño elevado de la jerarquía motivacional. Es el resultado del empleo masivo de las tecnologías y el espacio ganado por el ciberespacio. Al decir de Winocur (2006): “Es una alternativa que permite ampliar las posibilidades de estar siempre en contacto, visibles y disponibles” (p. 574).

Entre los jóvenes encuestados es latente la necesidad de estar disponibles para la comunicación *online*, condición que desencadena la posibilidad de satisfacer el resto de las necesidades hasta aquí abordadas. Sin acceso a Internet no hay Facebook, ni amigos, ni actualización sistemática y en tiempo real del acontecer que dicta la Industria Cultural. Uno de los encuestados expresa: *Siempre me quedo con ganas de estar un tiempito más en línea.*

### **Reconocimiento social de Facebook**

Al margen del conjunto de necesidades que los encuestados satisfacen a través del empleo de Facebook, también son atractivas: las cualidades de su interfaz y la popularidad que posee a nivel mundial. A través de su participación en Facebook los jóvenes experimentan la gratificación de pertenecer a la “macro comunidad más importante del mundo”. Al respecto los encuestados manifiestan:

- Es simplemente la red social más popular.

- Lo mejor que se ha inventado.
- La mayor de las redes sociales para conocer e intercambiar con personas.

Resultados similares sobre la significación de esta red para la juventud expone la investigación *Motivación, consumo y apreciaciones de Facebook por parte de jóvenes universitarios: El caso de la red UCSC Chile* (Crespo, Elgueta & Riffo, 2009), al identificar como motivos para unirse a ella:

1. Su popularidad genera la necesidad de formar parte de esta nueva moda.
2. El reencuentro con personas conocidas en el pasado facilita la re-vinculación y reafirmación de lazos afectivos.
3. Las ventajas y múltiples aplicaciones que entrega esta plataforma.

La preferencia de Facebook por la mayoría de los encuestados, que indica su fuerte posicionamiento en estos jóvenes, tiene un comportamiento similar al descrito en Cuba por Palacios (2012) y Sagué y González (2013); en España por Guaderrama e Ignacio (2012) y en Chile por Crespo *et al* (2009) y Palenzuela (2013); así como a nivel mundial según los sitios web especializados Global Web Index (2013) e Infobae (2014).

Las restantes dos categorías –de las siete anunciadas– enfatizan el sentido desfavorable que tiene el uso de Facebook. Son minoría los encuestados que refieren que esta red social no constituye prioridad en su jerarquía motivacional, sea por percibirla como pérdida de tiempo (9%) o asumir con seriedad los riesgos que se derivan de un empleo descuidado (2%). En este sentido un encuestado plantea: *Es una red social donde puedes hacer amigos, donde compartes tus ideas, experiencias, gustos, fotos, videos; pero todo esto puede ser nocivo para la seguridad personal de cada usuario, por eso es necesario hacer un uso lo más correcto posible.*

Por otra parte, a pesar de la significación de Facebook para los estudiantes, estos advierten como desventajas derivadas de un inadecuado uso, el grado de dependencia a la conexión que se aprecia en algunos usuarios. Impresiona que sean minoría los que establecen un vínculo de este tipo hacia la red social; lo que además trasciende su uso específico hacia el empleo de la tecnología en general, como Internet. Al margen de las necesidades que se satisfacen a través de Facebook y de las restricciones objetivas que condicionan el acceso limitado a este espacio; se advierte en estos jóvenes una predisposición favorable hacia la comunicación cara a cara, en el que se disfruta la interacción en colectivo. Al respecto en ambos grupos de discusión se plantea:

- *Conozco gente que está en la misma universidad y se está conectando con gente de aquí mismo. Está perdiendo la cuenta de Internet y el gusto de conversar cara a cara que es tan divertido... Conozco gente que no sale de su cuarto. Incluso he vivido con ellos en el mismo apartamento, y te han mandado un recado por Internet. Hasta ahí llegan... Facebook tiene desventajas para el que no lo sabe usar y al final termina dependiendo de la red. Pero para el que la usa bien es una ventaja. Conozco gente que se le cae la red y se mueren, que lo ves que corren para el nodo a reportar el tema ese, porque si no, no viven. Para esa gente es una desventaja porque le está obstruyendo su desarrollo social (estudiante 4).*
- *Creo que es otra manera de comunicarse. Antes de que surgiera el teléfono la gente tenía que comunicarse cara a cara y mandaba cartas. Se inventó el teléfono y la gente comenzó a comunicarse por teléfono y no dejó de comunicarse cara a cara. No creo que haya que colocarse en los extremos y pensar que vamos a dejar de comunicarnos con palabras. El nivel de dependencia va más en lo personal, si la persona lo convierte en su única vía de comunicación (estudiante 2).*
- *De ellos algunos son más incisivos, que si viven más Facebook, pero no la mayoría (profesor 3).*



### En cuanto a continuidad...

La propuesta de Facebook de trasladar al ciberespacio comunidades preexistentes en el espacio físico, refuerza que la dinámica que emerge a lo interno a partir de las interacciones entre los usuarios no pierda referencia de la realidad concreta. En el presente estudio la continuidad *offline-online* se manifiesta en los contactos que añaden los estudiantes. Como tendencia son familiares y amigos allegados –algunos residen en el extranjero–, que constituyen un núcleo reducido, selecto e importante emocionalmente.

La continuidad *offline-online* también se advierte en los contenidos de la información publicada, que en general, hacen referencia a la cotidianidad del usuario, al activismo social, y a gustos personales sobre frases, artistas o autores. En el grupo de discusión los estudiantes plantean:

- *Los temas son diversos. Los míos están relacionados con la sexualidad* (estudiante 2).
- *El grupo mío se creó a partir de la jodedera, a lo mejor otro se creó por los Cinco Héroes. El tema va con el grupo* (estudiante 4).
- *Veo postales que ponen de Coelho, porque me gusta leer sus libros* (estudiante 7).
- *Yo en algunos casos publico imágenes, fotos, cosas que tienen que ver con la diversión, o poesía, o una foto de Chaplin, un escrito de El Principito...* (estudiante 3).

El acontecer en Facebook se mueve en ambas direcciones, aunque impresiona un predominio mayor desde el espacio *offline* al *online*, en tanto tiene una función compensadora la comunicación, interacción y expresión social que se produce entre usuarios cercanos en los afectos y lejanos en la distancia. La cotidianidad se extiende a esta red social con espontaneidad, pero a la inversa depende de la importancia concedida puntualmente por cada usuario. En ambos grupos de discusión y en entrevista con un informante clave se comenta:

- *Hay más relación desde el espacio físico a Facebook que en el otro sentido... Comunicas lo que no puedes comunicar en el espacio real... de la vida real a Facebook es el sentido que con más frecuencia ocurre...y no viceversa* (estudiante 3).
- *Para que lo que pase en Facebook se comente en los pasillos tiene que ser algo muy extraordinario* (profesor 4).

Los espacios *offline* y *online* se imbrican de manera natural. Entre ambos fluyen contenidos que trascienden al estudiante frente a la PC y llegan a terceras personas sin oportunidad de acceso a Internet, que también se preocupan por sus familiares y allegados, e inducen a la búsqueda de información de interés. De manera que el quehacer en Facebook no se circunscribe a sus miembros. En el grupo de discusión con estudiantes se manifiesta:

- *Generalmente la familia sí te pide que busques a un tío lejano, escríbele* (estudiante 6).
- *Mi mamá me dice: Mira se fue fulana, que es tía abuela mía, mira a ver si tú la ves en Facebook, pregúntale por la gente* (estudiante 7).

El uso de Facebook para la planificación de actividades está condicionado por las limitantes de acceso y conectividad a Internet de los estudiantes. No se observa su empleo para la organización de grandes eventos más allá del anuncio que haga algún usuario en específico; aunque se advierten indicios de coordinaciones y promociones de encuentro, en general, entre vínculos preexistentes de los anteriores niveles de enseñanza. En ambos grupos de discusión y en entrevista a un informante clave se expone:

- *Esa es la vía donde todas las amistades nos ponemos de acuerdo para hacer alguna actividad... Lo uso más bien para la comunicación personal. Nos vemos tal día o saluda a la gente del barrio* (estudiante 7).
- *Facebook es difusor de mensajes. Por ejemplo: Buena Fe va a tocar, vamos* (informante clave).

Estos resultados indican que reducir el término realidad a los acontecimientos *offline* pierde objetividad. Los sucesos en ambos contextos son vivenciados con igual credibilidad e intensidad. Lo supuesto real en alusión al medio físico y lo virtual en relación al ciberespacio; se integran con espontaneidad y naturalidad, formando parte de las experiencias y recuerdos vividos. En este sentido Winocur (2006) plantea: *"Entre lo real y lo virtual existe una multiplicidad de referencias materiales y simbólicas en la vida cotidiana y en los medios de comunicación que los imbrican, más allá de que la computadora esté encendida o apagada, estemos desconectados o conectados"* (p. 555).

### **En cuanto al aporte de la técnica Diferencial semántico...**

A través de esta técnica se explora la actitud manifiesta de los encuestados hacia Facebook. Los resultados obtenidos en ella complementan la lógica de los análisis hasta aquí expuestos. Para una mejor comprensión del instrumento se agrupan los 15 objetivos bipolares en cinco categorías de análisis, los que se abordan a continuación:

**Capacidad movilizativa:** La tendencia indica la significación y el atractivo de Facebook para la mayoría de los encuestados al ser calificada la red social como: dinámica (62%), fuerte (59%), activa (58%), movilizadora (52%) e importante (42%).

**Percepción de riesgo:** Como regularidad se advierte ambivalencia en las respuestas ofrecidas por los encuestados en cada uno de los cuatro pares de adjetivos bipolares que integran la categoría. Predomina más o menos al señalar dañino-saludable (42%), profundo-superficial (39%), peligroso-seguro (37%), sincero-falso (36%); aunque la balanza se inclina ligeramente hacia dañino (24%) y peligroso (31%), en tanto ambos pares opuestos puntúan 17%.

La incertidumbre apreciada en estas respuestas apunta a cierta incompatibilidad entre los conocimientos que poseen sobre los riesgos de publicar en esta red social (difundidos por los medios de comunicación cubanos) y su predisposición favorable a utilizarla, en una mayoría como vía favorita; en tanto constituye el motivo ideal para satisfacer un conjunto de necesidades.

**Objetividad:** Este espacio es definido como virtual, tal cual es. Sin embargo, la mayoría de los encuestados al referirse a concreto o abstracto se posicionan en el intermedio más o menos (43%), aunque se advierte cierta tendencia en definirlo como concreto (29%). Esto tiene cierta relación con lo antedicho sobre la continuidad online-offline: Lo supuesto real en alusión al medio físico y lo virtual en relación al ciberespacio; se integran con espontaneidad y naturalidad, formando parte de las experiencias y recuerdos vividos.

**Funcionalidad:** En cuanto al sentido práctico, Facebook es definido por la mayoría como útil (65%) y placentero (46%), ambos en estrecha relación con su función como medio de comunicación y generador de vivencias agradables al satisfacer un conjunto de necesidades de primer orden para los encuestados.

**Costo:** La mayoría de los encuestados percibe a Facebook como costoso (36%), y no precisan entre lejano o cercano, aunque se advierte cierta predisposición a evaluarlo como lejano. Impresiona que la accesibilidad de manera sistemática se valore como distante en el tiempo dado las dificultades con la conexión en la UCI.

### **Consideraciones finales**

Es un hecho que para los universitarios de la presente investigación, la red social Facebook ha reconfigurado las maneras de interacción social y los modos de construir su cotidianidad, lo que trasciende el uso elemental de poseer un perfil y muchos contactos. La información fluye del espacio

*offline* al *online* con espontaneidad y naturalidad, la que se integra de manera armónica a las vivencias de los estudiantes.

El diapasón de motivaciones que satisface el alumnado a través de la interacción en Facebook, sustenta que su uso se potencie una vez se amplíen las posibilidades de conexión a Internet del país en general y de la UCI en particular. En este contexto, donde se demuestra la importancia de Facebook para universitarios cubanos, se hace necesario desplegar estrategias curriculares en la UCI orientadas a la formación de valores en el estudiantado para el empleo de esta red social, dada su significación, el sentido práctico de su uso y la existencia de vulnerabilidades.

Es un reto para políticos, ideólogos, claustro de profesores, administradores de redes y los propios alumnos, que el empleo de la tecnología sea una herramienta para la formación profesional y personal, para el debate y la participación, la unión y la divulgación. El camino puede ser angosto, pero no infranqueable.

## Bibliografía

Amado, O.; Colussi, M. & Solana, R. (2011). *Los medios alternativos y las redes sociales*. Extraído el 15 agosto, 2013 de <http://www.cubadebate.cu/opinion/2011/12/20/los-medios-alternativos-y-las-redes-sociales/>

Barbero, J. (2007). Paradigmas de comunicación: un mapa con memoria latinoamericana. *Mediaciones Sociales. Revista de Ciencias Sociales y de la Comunicación*, 1, 235-260.

Ciuffoli, C. & López, G. (2010). Facebook como paradigma de la alfabetización digital en tiempos de barbarie cultural. En A. Piscitelli, I. Adaime & I. Binder (Comp.), *El Proyecto Facebook y la posuniversidad. Sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje* (pp. 111-129).

Barcelona: Ariel. Extraído el 30 octubre, 2012 de [www.raco.cat/index.php/RUSC/article/viewFile/254147/340991](http://www.raco.cat/index.php/RUSC/article/viewFile/254147/340991)

Crespo, K.; Elgueta, A. & Riffo, A. (2009). Motivación, consumo y apreciaciones de Facebook por parte de jóvenes universitarios: El caso de la red UCSC Chile. *Última Década*, 31, 129-145. Centro de Estudios sobre la juventud, La Habana y Centro de Estudios Sociales (CIDPA), Chile.

De Certeau, M. (1980/2000). *L'Invention du quotidien. I. Arts de faire* [La invención de lo cotidiano. I. Antes de hacer] (1era reimpresión). México: Cultura Libre.

García Canclini (2012). Introducción. De la cultura postindustrial a las estrategias de los jóvenes. En N. García, F. Cruces & M. Urteaga (Comp.), *Jóvenes, culturas urbanas y redes digitales* (pp. 4-24). Barcelona: Ariel.

Global Web Index (2013). Extraído el 24 mayo, 2013 del sitio Web de Global Web Index: <http://www.google.com/cu/url?sa=i&source=images&cd=&cad=rja&uact=8&docid=smNGbUV>

Guaderrama, M. & Ignacio, J. (2012). Prácticas digitales en España y México: un cuestionario *online*. En N. García, F. Cruces & M. Urteaga (Comp.), *Jóvenes, culturas urbanas y redes digitales* (pp. 273-297). Barcelona: Ariel.

Interactive Advertising Bureau. (2009). España. Extraído el 6 abril, 2013 de [www.iabspain.net](http://www.iabspain.net)

Infobae (2014). *Las sorprendentes cifras de Facebook*. Extraído el 23 mayo, 2014 del sitio Web de Infobae: <http://www.infobae.com/2014/02/04/1541512-las-sorprendentes-cifras-facebook>

Lozares, C. (1996). La teoría de redes sociales. *Papers*, 48, 103-126.

Mejía, C. (2010). *Análisis de redes sociales a gran escala*. Tesis para optar por el Título de Maestro en Ciencias en Computación, Centro de investigación y de estudios avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México. Extraído el 25 septiembre, 2012 de [www.cs.cinvestav.mx/TesisGraduados/2010/tesisCristianMejia.pdf](http://www.cs.cinvestav.mx/TesisGraduados/2010/tesisCristianMejia.pdf)

Palacio, A. (2012). Jóvenes y consumo de Internet. Explorando sus prácticas. Memoria para optar al Título de Sociólogo, Facultad de Filosofía e Historia, Departamento de Sociología, Universidad de La Habana, La Habana, Cuba.

Palenzuela, Y. (2013). Imaginarios sociales de jóvenes universitarios sobre su participación ciudadana en redes sociales virtuales. Tesis de Maestría para la obtención del título de Máster en Análisis Sistémico Aplicado a la Sociedad, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Antropología, Universidad de Chile, Chile.

Sagué, A. & González, N. (2013). *Caracterización de las prácticas de consumo en la red social Facebook de estudiantes universitarios de La Habana*. Ponencia presentada en la VI Convención Intercontinental de Psicología "HOMINIS 2013", Sociedad Cubana de Psicología, La Habana, Cuba.

Seud, G. (2010). Pensando a Facebook, una aproximación colectiva por dimensiones. En A. Piscitelli, I. Adame & I. Binder (Comp), *El Proyecto Facebook y la posuniversidad. Sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje* (pp. 59-70). Barcelona: Ariel. Extraído el 30 octubre, 2012 de [www.raco.cat/index.php/RUSC/article/viewFile/254147/340991](http://www.raco.cat/index.php/RUSC/article/viewFile/254147/340991)

Winocur, R. (2006). Internet en la vida cotidiana de los jóvenes. *Revista mexicana de Sociología*, 68 (3), 551-580.

# VIDEOJUEGOS Y COMPORTAMIENTOS AGRESIVOS: UNA APROXIMACIÓN

**Alejandro Arnaldo Barroso Martínez**

*Departamento de Estudios de la Comunicación Social. Universidad de Guadalajara.*

## Resumen

El videojuego es una de las experiencias audiovisuales más consumidas por personas de todas de la edades. Esta experiencia no solo tiene efectos de entretenimiento, sino sobre las emociones, las cogniciones, y el comportamiento los individuos. Cuando se ha investigado la relación entre videojuegos con contenidos de agresividad y el comportarse agresivamente, los hallazgos se contradicen. Por esta razón, el objetivo de este trabajo es presentar un grupo de teorías y críticas a la investigación sobre el tema, de modo que podamos avanzar en la comprensión de las variables que pueden explicar esta relación.

**Palabras claves:** Videojuegos; contenido de agresividad; jugador; comportamiento agresivo.

## Abstract

*Videogames are one of the most consumed audiovisual experiences for people of all ages. This experience has not only entertainment purposes, but on emotions, cognitions, and behavior of individuals. When the relationship between videogames with aggressive content and aggressive behavior have been studied, the results contradict. For this reason, the article's purpose is to present a set of theories and criticism of research on the subject, in order to advance the understanding of the topic.*

**Key words:** Videogames; player; aggressive contents; aggressive behavior.

## Introducción

El videojuego es básicamente un juego de tipo electrónico, que se apoya en diferentes dispositivos físicos para transferir las acciones de un jugador a la pantalla. Este se puede jugar tanto de forma individual, como en grupos de personas (Latorre, 2010).

La diferencia central entre el videojuego, y otras experiencias audiovisuales como el visionado de la televisión, radica en que el primero puede permitir una mayor participación de la persona, en la conducción misma de la historia (Latorre, 2010).

El consumo de este tipo de experiencias audiovisuales ha ido en incremento a nivel mundial. En España por ejemplo, según datos de la *Asociación Española de Distribuidores y Editores de Software y Entretenimiento* (2014), en el país el gasto por concepto de consumo general de videojuegos ascendió a 996 millones de euros en 2014. Para este año 2015, los investigadores de la industria del entretenimiento estiman que el consumo de videojuegos, podría desplazar al del cine y la música (Lago, 2014).

Como un producto estrechamente vinculado a los avances electrónicos e informáticos, el videojuego tiene muchas dimensiones tecnológicas que pudieran ser investigadas. No obstante, desde una perspectiva que interesa fundamentalmente a las ciencias sociales, se le ha prestado atención a un grupo de temas.

En este sentido, ha sido estudiada la relación entre el uso de videojuegos, y procesos como la socialización y el aprendizaje (Pelegrina del río, Salguero, & Vallecillo, 2009). Hay varios ejemplos,

de cómo algunos videojuegos se han utilizado exitosamente para la enseñanza de geometría, biología, historia, e incluso el manejo de enfermedades crónicas como la diabetes (Lieberman, 1998).

Una de las aristas que más profusamente se ha investigado en los últimos años, ha sido la relación entre los contenidos de agresividad de los videojuegos, y el comportamiento agresivo de sus jugadores en sus vidas cotidianas (Eron, & Lagaerspetz, 1984; Anderson, Dill, & Craig, 2000; Olivier, 2000).

Según Bushman y Whitaken (2009), hay razones suficientes para pensar que la agresividad percibida en los videojuegos, es más peligrosa que la percibida en otros medios como la televisión. Entre estas razones, citan el hecho de que el sujeto esta vez tiene un papel más activo, pues de espectador pasa a ser jugador.

En segundo lugar, el sujeto que juega se puede enfocar más en los personajes y su comportamiento. Por último, el comportamiento agresivo del individuo dentro del juego, a menudo recibe estímulos a través de premios u otros reconocimientos.

Los resultados de la investigación, se muestran incongruentes e inconsistentes en varios casos. Hay un grupo importante de trabajos, que sostienen una relación de causalidad entre el jugar videojuegos con contenidos de agresividad, y el comportarse de forma agresiva posteriormente en la vida cotidiana. En este sentido, se pueden consultar los trabajos de Dill y Dill (1998), Anderson y Dill (2000), Hartman y Vorderer (2010), así como Happ, Melzer y Steffgen (2013).

También se puede consultar la revisión de Anderson y Bushman (2001), quienes consultaron trabajos con diseños tanto longitudinales como experimentales, y en los que participaron más de 3 000 personas de diferentes edades.

Del otro lado, podemos encontrar trabajos que sostienen una evidencia contraria: no existe una relación de causalidad entre el jugar videojuegos con contenidos de agresividad, y el comportarse de forma agresiva posteriormente al juego.

Estos criterios se sostienen tanto en el mismo trabajo empírico, como en la revisión crítica de aquellos estudios que sostienen que existe una relación. Desde el punto de vista de la investigación empírica, se pueden citar los trabajos de Gibb, Bailey, Lornbirth y Wilson (1985), Estallo (1994), y Estallo, Masferrer y Aguirre (2001).

En estos estudios no se ha encontrado repercusión de los contenidos agresivos sobre características de la personalidad de los jugadores, ni sobre el mismo comportamiento agresivo de estos. Esto a pesar de haber utilizado diferentes diseños de investigación. Richardson (2004), concluye que los únicos efectos negativos asociados a la experiencia de jugar videojuegos, son el restarle tiempo a otras actividades sociales, y provocar adicción.

Una vez que los hallazgos apuntan a resultados diferentes, y se ha priorizado el análisis de la relación desde correlaciones estadísticas, es necesario repensar de qué posiciones teóricas nos podemos valer para comprender esta como un proceso, y consecuentemente qué es necesario tener presente en la investigación científica.

Por esta razón, el objetivo de este artículo es ofrecer una perspectiva de cuáles son algunas teorías que nos pueden permitir investigar la relación como un proceso, cuáles han sido críticas fundamentales a la investigación científica, y qué puede ser recomendable en ese mismo sentido.

Antes de continuar el artículo es importante una precisión. Si bien es cierto que la utilización de videojuegos está estrechamente relacionada con el acceso a los avances tecnológicos, lo que se interpela en última instancia en este trabajo, es la relación del sujeto con los medios y los contenidos audiovisuales.

### **Precisiones teóricas necesarias**

Siguiendo el trabajo de Anderson y Bushman (2001), así como de *la Comisión Canadiense para el Análisis de la Violencia en la Industria de las Comunicaciones* (citada en Olivier, 2000), en este artículo se va a asumir por videojuego con contenido de agresividad, aquel videojuego en el que se emplea la fuerza física por parte de alguno de los personajes, sean humanos o no, palabras, o armas, para agredir a otros personajes o grupos de ellos, pudiéndose acompañar de muestras de sufrimiento, y dolor por parte de las víctimas.

Tanto para Anderson y Bushman (2001), como para Huesmann y Taylor (2006), la diferencia entre agresión y violencia debe verse en un continuo de intensidad. En este sentido, la violencia estaría constituida por aquellos actos encaminados a causar fuertes daños físicos, llegando incluso a provocar daños irreversibles o la muerte.

En este trabajo se prefiere hablar de contenidos de agresividad, en lugar de contenidos de violencia, teniendo en cuenta a la primera como punto de partida en este continuo. La línea que divide teórica y metodológicamente ambos conceptos es extremadamente porosa. No obstante, en este artículo se intenta ser transparente y consecuente.

### **Propuestas teóricas utilizadas para comprender la relación entre el contenido agresivo de los videojuegos y el comportamiento agresivo del jugador**

Una de las teorías que más profusamente se ha utilizado para comprender la relación entre los contenidos de los medios de comunicación en general, y el comportamiento de los individuos, es la *Teoría del Aprendizaje Social* fundamentada por el canadiense Albert Bandura (1971, 1973, 1994).

El interés por esta teoría surgió a raíz de una investigación llevada a cabo por Bandura, Ross y Ross (1963), en la cual se encontró que cuando los niños eran expuestos a modelos mediáticos agresivos, imitaban este tipo de comportamientos en situaciones de juego posteriores, sobre todo cuando se utilizaban juguetes similares a los que se encontraban en las escenas televisadas.

El núcleo de esta teoría radica en la posibilidad de reproducir comportamientos sociales, a partir de modelos observados. Bandura (1971), nos explica como existe un proceso entre la observación del modelo, y el llevar el comportamiento a la práctica.

No todos los modelos tienen la potencialidad de despertar la atención, y el interés de los individuos. En ello juega un papel fundamental, el parecido tanto físico como de carácter, entre el modelo y la persona que funge como observador. Generalmente el modelo no llama la atención de las personas por todas sus características, sino por la selección que los individuos realizan de algunas de ellas (Bandura, 1971).

En la *Teoría del Aprendizaje Social*, el seguimiento de los modelos está marcado también por una variable fundamental: el reforzamiento. Cuando las consecuencias del comportamiento del modelo son premiadas, esto tiene dos implicaciones para el individuo observador. Según Bandura (1971), ello puede implicar que el sujeto se enfoque con más atención en ese tipo de comportamientos, y que se refuerce la valoración positiva que el individuo realiza de estos.

Esta relación con el modelo puede implicar un proceso de aprendizaje. Un proceso cuya forma más elemental, se puede observar a través de la imitación. La imitación no es simple reproducción de comportamientos, sino que depende de la complejidad de los comportamientos representados, las habilidades físicas de los individuos para poder comportarse, las imágenes mentales almacenadas sobre el modelo, y los estímulos visuales y verbales que se encuentran en nuestro contexto, y las activan. "Es imposible escuchar el nombre sin experimentar una imagen de las características físicas de esa persona" (Bandura, 1971, p.8).

Los estudios de Anderson y Buckley (2006), así como el de Bushman y Whitaken (2009), son ejemplos de referencia a esta teoría para explicar la relación a la que nos referimos en este trabajo.

En el caso de Bushman y Whitaken (2009), se refieren explícitamente a la categoría aprendizaje por observación, núcleo de la teoría sostenida por Bandura (1994).

Hay una perspectiva teórica, que al igual que la *Teoría del Aprendizaje Social*, se ha utilizado para comprender la relación del individuo, con los medios de comunicación de masas. De ahí que también se utilice para investigar el tema que nos ocupa. Se trata de la *Teoría de la Catarsis* propuesta por Feshbach y Singer (1971) (citada en Griffit, 1999).

El núcleo explicativo de esta proviene de la categoría *catarsis*. Esta categoría proviene desde Aristóteles, y ya desde entonces era entendida como una vía a través de la cual las personas liberaban energía emocional y física, ante la representación de obras por ejemplo (Baumeister, Bushman & Stack, 1999).

En relación a los videojuegos, la *Teoría de la Catarsis* plantea básicamente, que videojugar constituye una experiencia con una importante carga afectiva, y que la situación del juego dentro de la pantalla, constituye una vía indirecta de la que el individuo puede valerse inconscientemente, para canalizar afectos y comportamientos agresivos que no realiza en la vida cotidiana (Klapper, 1986; Baumeister, Bushman & Stack, 1999; Griffit, 1999).

Esta perspectiva es relevante, una vez que se considera que el comportamiento agresivo del jugador dentro del juego, no solo es provisto de los medios necesarios (armas, un contrario, una meta, etc), sino que es premiado.

Cuando se analiza la relación entre los contenidos de los videojuegos en este caso, y el comportamiento del individuo, esta teoría desplaza la pregunta qué hacen los videojuegos con contenidos de agresividad con los sujetos, a qué hacen los sujetos con estos contenidos.

Una tercera perspectiva teórica, que se ha utilizado por los autores para comprender la relación que nos ocupa, es la que gira alrededor del concepto de *Priming*. Esta teoría parte de una premisa probada experimentalmente en la psicología cognitiva, y es la forma nodal o de red, en la que se almacena la información en la memoria humana.

Para los defensores de esta teoría, la percepción de hechos violentos puede funcionar como un activador de esa información almacenada. Se trata de un proceso en el que tanto imágenes, como palabras, pueden evocar a través de esos nodos, inconscientemente nuestras concepciones, emociones, y en general experiencias pasadas relacionadas a hechos violentos. Precisamente este proceso de activación nodal, es lo que viene a definirse en esta teoría como *priming* (Berkowitz, 1994; Bartholow, Anderson, Benjamin, & Carnagey, 2005).

Este proceso de evocación no solo intervendría en lo que sentimos al presenciar el hecho agresivo o violento, sino que puede jugar un papel importante en la forma en que definimos lo correcto o no, y las formas en que se podría actuar ante determinadas situaciones (Bartholow, Anderson, Benjamín & Carnagey, 2005).

Aunque los investigadores que estudian la relación que nos ocupa, no han hablado de una teoría como tal acerca de ella, si hay una categoría teórica, que se ha utilizado muy a menudo para comprender la relación entre los contenidos agresivos de los videojuegos, y el comportamiento agresivo de los jugadores. Se trata de la categoría *identificación con los personajes* (Hoffner, Klimmt & Vorderer, 2009).

Esta categoría tiene antecedentes importantes en la investigación psicológica, y posteriormente en los estudios acerca de la recepción televisiva y del cine (Igartua & Muñoz, 2007).

Los trabajos de Bijuank, Bushman y Konijin (2007), así como el de Happ *et al* (2013), dan cuenta de cómo esta categoría ha estado asociada con el incremento en el comportamiento agresivo por parte de videojugadores.

La identificación con los personajes durante la situación del juego, ha sido definida por Hoffner *et al* (2009), como una relación afectivizada, no necesariamente consciente, y acompañada de una



valoración positiva de la conducta del personaje. Esta valoración es emergente, de atribuir, o sentir que se comparten cualidades y experiencias de vida con el personaje.

La identificación con el personaje puede llegar a implicar, que el jugador se sienta por momentos, como si él estuviera dentro de la situación de juego, como si el ocupara los zapatos del personaje.

Para Hoffner *et al* (2009), en la situación de juego, la identificación se ve favorecida por la pérdida del monitoreo de lo que pasa con la valoración de las emociones *de*, y *hacia* el personaje; aunque expresan la posibilidad de que los adultos, a diferencia de los niños, tengan mayor control de lo que sucede con ellos.

La identificación con los personajes puede variar durante el juego, en la medida que emerjan nuevas características de los personajes, o existan cambios en sus metas. La identificación con los personajes es una categoría teórica fundamental, pues está sustentada en los procesos humanos de realizar valoraciones, y establecer empatía con los otros.

En el trabajo titulado: *A Theoretical Model of the Effects and consequences of Playing Video Games*, Anderson y Buckley (2006), presentan un modelo teórico de tipo integrador, para explicar la relación entre los contenidos de los videojuegos, y el comportamiento de sus jugadores.

Es integrador, una vez que pretende articular las propuestas teóricas presentadas anteriormente aquí. El modelo ha sido referenciado por importantes investigadores del tema como Happ (2013), quien lo cita en su tesis de doctorado.

En su esencia, la propuesta sostiene que el comportamiento humano está predispuesto por dos tipos de variables: personales y situacionales, y que no se pueden desconocer ambas, cuando se intenta explicar el comportamiento del jugador tanto durante el juego, como después de él.

Las variables personales abarcan el género, las creencias, la autoestima, las aptitudes y actitudes, así como las mismas experiencias lúdicas, y la capacidad del sujeto para aprender acerca de lo que experimenta durante el juego, entre otros elementos. Por su parte, lo situacional implica si se juega solo o en equipo, el lugar físico donde se juega, las características de las relaciones humanas que se tienen con quienes se juega, etc.

Según los autores de esta teoría, la agresividad que los sujetos perciben durante la situación de juego, puede tener un impacto tanto sobre sus cogniciones, como sobre sus afectos, y consecuentemente sobre su comportamiento.

Anderson y Buckley (2006), se detienen a explicar cómo puede ocurrir esto. Basados en la teoría del *priming*, y en investigaciones como las de Anderson y Bushman (2001), y Wheeler (2004), que demuestran la incidencia de los contenidos agresivos de los videojuegos sobre la generación de pensamientos agresivos, y estereotipados sobre la realidad, Anderson y Buckley (2006) sostienen varios criterios.

Los autores fundamentan, que la activación en la memoria, de informaciones y recuerdos asociados a hechos agresivos o violentos, posteriormente al juego puede guiar la interpretación que realizan los individuos, de los hechos en los que participan, y de la forma en que podrían actuar ante ellos.

Anderson y Buckley (2006), también argumentan que la generación de pensamientos agresivos durante la experiencia de juego, puede tener una incidencia posterior, en la forma en que se definen los hechos, las alternativas, y el comportamiento social del propio sujeto. Estos efectos son considerados como potenciales, no como siempre presentes, pues dependen de lo vinculadas que están las variables personales y situacionales.

Desde el punto de vista de lo implicado que están los procesos afectivos del individuo, durante la relación con los contenidos de agresividad de los videojuegos, y el consecuente impacto sobre el comportamiento, los autores también realizan algunas observaciones.

La primera es que una vez que el juego ha incidido en nuestro estado de ánimo, este estado de ánimo tiene la posibilidad de incidir en nuestra selección o percepción de los hechos en los que participamos o no.

La segunda observación, muy influida por los trabajos de Bandura *et al* (1963), Bandura (1994), y de Bijuank *et al* (2007) y Hoffner *et al* (2009) acerca de la categoría identificación con los personajes, retoma la posibilidad de que a través de la exposición continuada a determinados hechos se desarrollen procesos valorativos positivos y de aprendizaje hacia los mismos.

Esta observación focaliza la necesidad de pensar en los efectos acumulativos, a partir de la exposición continuada, y la valoración positiva de determinados hechos que ocurren durante la participación del sujeto en los juegos.

Por último, Anderson y Buckley (2006) se refieren a un proceso de desensibilización. Este proceso puede ser resultado de la exposición continuada a determinados hechos, en este caso de agresividad o violencia. La relación con el comportamiento del jugador, radica en que este proceso puede incidir en una reducción del miedo asociado a este tipo de estímulos, durante nuestra vida cotidiana.

Una vez sostenida la aproximación teórica, Anderson y Buckley (2006) se hacen partidarios de que estos efectos deben ser estudiados tanto en el corto, como en el largo plazo, pues hay implicados procesos de aprendizaje.

Hasta este punto del artículo, existen evidencias teóricas y empíricas para sostener que existe una relación entre el contenido de agresividad de videojuegos, y el comportamiento agresivo del jugador durante su vida cotidiana. También es posible mencionar un grupo de categorías teóricas concretas, que pueden ofrecer explicaciones aproximadas acerca de cómo puede ocurrir este proceso. No obstante, por otra parte también tenemos un grupo de críticas y evidencias empíricas, que cuestionan esta relación.

Seguidamente se presenta un grupo de críticas, realizadas específicamente a las investigaciones que afirman una relación entre el contenido de agresividad de videojuegos, y el comportamiento agresivo del jugador posteriormente al juego.

La importancia de estas críticas no reside solo en cuestionar que exista o no, una relación entre estas dos variables. Lo relevante de estas críticas, está en hacernos repensar epistemológicamente, qué estamos entendiendo por relación, cuáles son algunas dificultades teóricas y metodológicas en el procesamiento de los datos, y qué podemos hacer a futuro. Ello es orientador, aún para quienes sostienen evidencias contrarias a las que son aquí cuestionadas.

### **Críticas a los estudios de la relación entre el contenido agresivo de videojuegos y el comportamiento agresivo del jugador**

Durante la revisión de la literatura sobre el tema, en este trabajo solo se identificaron críticas dirigidas a aquellos estudios que sostienen una relación causal entre el contenido de agresividad de videojuegos, y el comportamiento agresivo que puede manifestar el jugador posteriormente al juego. El sentido de esta observación, es que aquellos estudios en los que no se encontró vínculo alguno, no están necesariamente exentos de críticas.

Lo primero que se ha criticado, es el pensar que el comportamiento agresivo del jugador dependa solo del contenido agresivo del videojuego. El comportamiento agresivo del jugador, no depende solo del contenido agresivo (Happ, 2013).

Si preguntamos por los efectos de los contenidos agresivos de videojuegos, sobre el comportamiento agresivo del jugador, debemos cuidar no estar poniendo *a priori*, una variable en el lugar de la causa, y otra en el lugar del resultado.

Las características personalógicas de los individuos que juegan, también pueden explicar el tipo de juego al que se exponen (Happ, 2013). Es una relación bidireccional, que se empieza a enriquecer

desde el momento en que el jugador decide exponerse a la experiencia de ese tipo de juego, y no de otro.

Happ (2013) realiza una observación importante. Según este autor, los modelos teóricos no se pueden emplear para hablar de determinismo del videojuego sobre el comportamiento del jugador. En su criterio, la experiencia de videojugar es solo uno de los elementos que puede predisponer el comportamiento del jugador, pues existen otros factores de tipo biológico, psicológico, y social que deben ser tenidos en cuenta, sobre todo cuando se estudian efectos a largo plazo.

Desde el punto de vista teórico, hay investigaciones en las que no ha expresado con claridad, qué se va a entender por comportamiento violento o agresivo, cuando sus definiciones están atravesadas culturalmente (Sherry, 2001).

Donde existe un mayor grupo de críticas, es hacia los procedimientos metodológicos. Sherry (2001) cuestiona el rigor con que se ha seleccionado la muestra en varios estudios. Los diseños experimentales, según Sherry (2001), han ofrecido más resultados sobre las actitudes hacia la agresividad, que sobre el comportamiento agresivo mismo. Esto se ha debido a la utilización, tanto de pruebas de papel y lápiz, como de autoinformes vivenciales, para evaluar de modo indirecto el comportamiento de los jugadores.

Aun observándose comportamientos que pueden ser categorizados como agresivos o violentos, estos pueden ser cuestionables por realizarse al margen de la vida cotidiana de los sujetos, y no considerar variables situacionales, como el significado que ese comportamiento tiene en un lugar y momento concreto (Anderson & Bushman 1997, Sherry, 2001).

Bandura (1973) es categórico cuando se refiere a una de las limitaciones de los diseños experimentales, para estudiar el comportamiento agresivo de los individuos después de haber estado expuestos de contenidos mediáticos. La crítica es que los medios a través de los cuales se inflige daño a otros, y la misma posibilidad de hacerlo en un momento determinado, no son buscados ni aprendidos por los individuos, sino que ya forman parte de la misma situación experimental (Bandura, 1973).

Para Bandura (1973), el estudio del comportamiento agresivo de aquellos que han estado expuestos a modelos o contenidos de agresividad, debe atender no solo a la presencia o ausencia de efectos, sino al proceso a través del cual este comportamiento se aprende.

Si un grupo importante de autores como Bandura (1971, 1973), Anderson y Bushman (1997) Happ (2013), y Huesman y Taylor (2006), argumentan la importancia de analizar los efectos de los videojuegos a largo plazo, y en relación a los contextos de vida de los individuos, sería pertinente repensar las limitaciones de la estadística para explicar estos vínculos. Según Huesman y Taylor (2006), hay que tener presente que los efectos estadísticos y las correlaciones, no se convierten de repente en efectos sociales.

A partir de la revisión de la literatura realizada en este artículo, también hay una observación que puede ser importante. Las pruebas estadísticas en muchas ocasiones traen incorporado su propio método para la interpretación de los resultados, pero esto puede conllevar a un desfase, entre las categorías de la teoría social de la que se ha partido, y las categorías que luego se emplean para analizar los datos.

Cuando esto sucede, la teoría que se refiere es la que justifica la preocupación por el tema, pero no la que se aplica para comprender el fenómeno. No se trata de que la estadística sea inoperante, sino de la coherencia entre la teoría y el diseño de investigación.

### **Conclusiones**

El consumo a nivel mundial de los videojuegos, se ha incrementado. Los científicos, sobre todo los de ciencias sociales, se han interesado por cómo utilizar los videojuegos para potenciar procesos como el aprendizaje.

Una de las aristas de investigación más profluóaticas sobre el tema, ha sido la relación entre los contenidos de agresividad de algunos videojuegos, y el comportamiento agresivo de los jugadores.

Para dar respuesta a ello, se han intentado aplicar modelos teóricos que abordan la relación del individuo con los medios de comunicación de masas. Tales son los casos de la *Teoría del Aprendizaje Social*, y la *Teoría de la Catarsis*.

Otras perspectivas teóricas se han desarrollado específicamente para dar respuesta a la relación del individuo con los videojuegos. En este sentido se encuentra el modelo integral de Anderson y Buckley (2006). Por último, y derivado de sus aplicaciones para comprender los procesos de recepción de otras experiencias como la televisión y el cine, también se ha empleado la categoría teórica *identificación con los personajes*.

Las teorías antes citadas, junto a un grupo de críticas a la investigación científica sobre el tema, permiten algunas conclusiones y recomendaciones para la investigación científica.

La experiencia de videojugar es un proceso activo, que hace que cada momento de juego sea único. Este proceso está mediado individual y situacionalmente. El papel activo del sujeto no comienza con la acción misma de jugar, sino desde el momento en que decide conscientemente o no, participar de esa experiencia.

Durante el juego, intervienen procesos afectivos y cognitivos, que no tienen que ver exclusivamente con el juego, sino con la forma en que este se puede convertir en un medio para canalizar las emociones y necesidades de los individuos. También intervienen procesos afectivos y cognitivos, que pueden repercutir en la selección y atención que se presta a unas cualidades o hechos más que a otros, en la forma en que se interpretan, o en los estados de ánimo de la persona.

Esta relación entre la experiencia de videojugar, y los procesos afectivos y cognitivos, no es lineal, y menos aún lo puede ser con respecto al comportamiento. Con respecto a este último, también intervienen una serie de habilidades y potencialidades físicas de los individuos (Bandura, 1971).

Por esta razón, no se puede sostener científicamente, que jugar videojuegos con contenidos agresivos, puede ser un predictor del comportamiento agresivo de la persona.

Es relevante analizar la forma en que las vivencias y experiencias cotidianas, explican los procesos cognitivos y afectivos que ocurren en la mente de los individuos cuando videojuegan. Ello es tan importante en el corto, como en el largo plazo; y no solo porque videojugar pueda llegar a ser muy frecuente, sino porque pueden haber implicados procesos de aprendizaje.

Estas recomendaciones pueden enriquecer la comprensión del tema, mucho más allá de constatar la presencia o ausencia de efectos. Por último, es necesario reconocer que este es un tema transdisciplinar. Lo dicho hasta aquí no agota para nada el tema. La psicología tiene mucho que aportar a la comprensión de este proceso, desde el estudio de los procesos de toma de decisión, o desde una perspectiva de género por ejemplo.

Desde el campo de la comunicación, es muy productivo el análisis del papel que juega la combinación de lo auditivo y lo visual, de cómo se enmarcan los personajes, y las acciones que deben realizar los jugadores, el poder persuasivo que la narrativa le puede conferir a determinadas vivencias durante el juego, y cómo el mismo individuo se encuentra en la encrucijada de diferentes medios.

## **Bibliografía**

Anderson, Ch & Bushman, B. (1997). External validity of "trivial" experiments: The case of laboratory aggression, *Review of General Psychology*, 1, 19-41.

Anderson, C & Dill. K. (2000). Video games an aggressive thoughts, feeling, and behavior in the laboratory and in life, *Journal of Personality and Social Psychology*, 4,772-790.

- Anderson, C & Bushman, B. (2001). Effects of Violent Video Games on aggressive behavior, aggressive cognition, aggression affect, physiological arousal and prosocial behavior. A meta-analytic Review of Scientific Literature, *Psychological Science*, 12, 353-359.
- Anderson, C. (2004). An update on the effects of playing violent videogames, *Journal of Adolescence*, 27, 113-122.
- Asociación Española de Distribuidores y Editores de Software y Entretenimiento. (2014). Ventas por segmentos de negocios. doi: <http://www.aevi.org.es/>
- Bandura, A., Ross, D & Ross, Sh. (1963). Imitation of film mediated aggressive models, *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1, 3-11.
- \_\_\_\_\_ (1971). *Social Learning Theory*. New York: General Learning Press.
- \_\_\_\_\_ (1973). *Aggression: A social learning analysis*. NJ: Prentice Hall.
- \_\_\_\_\_ (1994). The social cognitive theory of mass communication. En J. Bryant & D. Zillmann (Eds.), *Media Effects Advances in theory and research*, (pp.61-90). Hillsdale: Erlbaum Associates.
- Bartholow, B., Anderson, C., y Carnagey N & Benjamin, A. (2005). Interactive effects of life experience and situational cues on aggression. The weapons priming effects in hunters and nonhunters, *Journal of Experimental Social Psychology*, 41, 48-60.
- Baumeister, R., Bushman, B & Stack, A. (1999). Catharsis, Aggression and Persuasive Influence: Self-Fulfilling or Self-defeating Prophecies? *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 367-376.
- Buckley, K & Anderson, C. (2006). Playing Video Games. Motives, Responses and Consequences. En P. Vorderer P & J. Bryant (Eds.), *A theoretical Model of the effects and consequences of playing videogames* (pp.363-378). Mahwah NJ: LEA.
- Estallo, J. (1994). Videojuegos, personalidad y conducta, *Psicothema*, 6, 181-190.
- Estallo, J., Masferrer, M & Aguirre, C. (2001). Efectos a largo plazo del uso de videojuegos, *Apuntes de Psicología*, 19, 161-174.
- Gentile, D., Anderson, C., Yukawa, S., Ihori, N., Saleen, M., Ming, A., Shibuya, K., Liau, A., Kho, A & Sakamoto, A. (2009). The effects of prosocial videogames on prosocial behavior: International evidence from correlational, experimental, and longitudinal studies, *Personality and Social Psychology Bulletin*, 35, 752-763.
- Gibb, G., Bailey, J., Lornbirth, T & Wilson, W. (1985). Personality Differences Between High and Low Electronic Videogame Users, *Journal of Psychology*, 114, 159-165.
- Griffit, M. (1999). Violent VideoGames and Aggression, *Aggression and Violent Behavior*, 4, 203-212.
- Happ, Ch. (2013). *Empathy in Videogames and other media*. Tesis doctoral, Universitat Marburg, Alemania. doi: <http://archiv.ub.uni-marburg.de/diss/z2013/0404/pdf/evg.pdf>
- Happ, Ch., Melzer, A, & Steffger, G. (2013). Superman vs Bad man. The effects of empathy and game character in violent videogames, *CyberPsychology, Behavior and Social Networking*, X, 1-5. doi: [https://www.uni-trier.de/fileadmin/fb1/prof/PSY/WIP/Happ\\_Cyberpsychology\\_2013.pdf](https://www.uni-trier.de/fileadmin/fb1/prof/PSY/WIP/Happ_Cyberpsychology_2013.pdf)
- Hartmann, T & Vorderer, P. (2010). It's okay to shoot a character: moral disengagement in violent video games, *Journal of Communication*, 1, 94-119.
- Hoffner, C., Klimmt, Ch & Vorderer, P. (2009). The video games experience as true identification: A theory of enjoyable alternations of players self-perception, *Magazine Communication Theory*, 19, 351-373.
- Huesmann, R., Eron, L & Lagaerspetz, K. (1984). Intervening variables in the tv violence-aggression relation: Evidence from two countries, *Developmental Psychology magazine*, 5, 746-775.
- Huesmann, R & Taylor, .(2006). The role of Media Violence in Violent Behavior, *Public Health*, 27, 393-415. doi: <http://www.rcgd.isr.umich.edu/aggr/articles/Huesmann/2006.Huesmann%26Taylor.Role%20of%20Media%20Violence%20in%20Violent%20Behavior.AnnualRevPubHealth.pdf>

Igartua, J & Muñiz, C. (2007). Identificación con los personajes y disfrute ante largometrajes de ficción. Una investigación empírica, *Revista de Comunicación y Sociedad*, 21, 25-52.

Klapper, J. (1986). Los efectos sociales de la comunicación de masas. México D.F: Serie Iberoamericana.

Konijin, B & Bushman, B .(2007). Wishful identification in videogames and the effects on aggression among adolescents. doi: <https://vgresearcher.wordpress.com/2007/06/22/role-models-in-videogames-and-the-effect-on-aggression-among-adolescents-konijin-bijvank-bushman-in-press/>

Lago, S. (2014). Elmercado de los videojuegos en Brasil. doi: HYPERLINK "http://www.clag.es/sites/default/files/servicios\_de\_informes/descargas/2014/11/10/icex\_o\_mercado\_dos\_videoxogos\_en\_brasil.pdf"  
[www.clag.es/sites/default/files/servicios\\_de\\_informes/descargas/2014/11/10/icex\\_o\\_mercado\\_dos\\_videoxogos\\_en\\_brasil.pdf](http://www.clag.es/sites/default/files/servicios_de_informes/descargas/2014/11/10/icex_o_mercado_dos_videoxogos_en_brasil.pdf)

Latorre, O. (2010). *Análisis de la significación del videojuego. Fundamentos teóricos del juego, el mundo narrativo y la enunciación interactiva como perspectivas de estudio del discurso*. Tesis doctoral, Universidad Pompeu Fabra, Barcelona, España.

Lieberman, D. (1998). Health education videogames for children and adolescents. Theory, design and research findings. Encuentro Anual de la Asociación Internacional de la Comunicación. Jerusalem, Israel.

Olivier, K. (2000). The effect of violent internet games on children and juveniles, *Crime Research*, 1, 1-10.

Pelegrina del río, M., Salguero, R & Vallecillo, J .(2009). Efectos Psicosociales de los Videojuegos, *Comunicación*, 7, 235-250. doi: [http://www.revistacomunicacion.org/pdf/n7/articulos/a16\\_Efectos\\_psicosociales\\_de\\_los\\_videojuegos.pdf](http://www.revistacomunicacion.org/pdf/n7/articulos/a16_Efectos_psicosociales_de_los_videojuegos.pdf)

Richardson, K. (2004). Videogames and aggression. doi: [wnmu.edu/academic/hum/contest2004/EssayContestVideoGamesandAggression.pdf](http://wnmu.edu/academic/hum/contest2004/EssayContestVideoGamesandAggression.pdf).

Sherry, J. (2001). The effect of violent video games on aggression: A meta-analysis, *Human Communication Research*, 27, 409-431.

Sherry J., Kristen, L., Greenberg, B & Lachlan, K .(2006). Video game uses and gratifications as predictors of use and game preference. En P. Vorderer & J. Bryant (Eds.), *Playing video games, motives, responses and consequences* (pp.213-224). New Jersey: LEA Publishers.

Wheeler, Ch .(2004). Automatic Effects: The Consequences of Construct Accessibility of Behavior, Self-regulation, and Information Processing, *Advance in Consumer Research*,31, 599-602.

Whitaken, J & Bushman, B. (2009). A Review of the effects of violent videogames on children and adolescents, *Washington and Lee Law Review*, 66, 1033-1052.

# RENDIMIENTO ESCOLAR Y ESTRUCTURACIÓN CURRICULAR

**Adrián Cuevas Jiménez**

*Facultad de Estudios Superiores Iztacala UNAM*

## Resumen

En el presente trabajo se aborda la relación entre el rendimiento escolar y la estructuración curricular. Se caracteriza esa relación en la educación tradicional desde los postulados de la concepción Histórico-Cultural de L. S. Vygotsky acerca del desarrollo, a partir de la cual se concibe al rendimiento escolar como un proceso que forma parte del desarrollo personal del alumno. Desde esta misma postura se formulan también, y se hacen explícitas, algunas ideas alternativas a esa estructura tradicional de la educación escolar.

**Palabras clave:** Rendimiento escolar, estructura curricular, desarrollo personal, escuela unitaria, educación tradicional.

## Abstract

*In this work is approached the relationship between the school achievement and the curricular structuring of the basic school level. That relationship is characterized in the traditional education from the postulates of the Historical-cultural conception of L. S. Vygotsky about the development, from which is conceived to the school achievement as a process that is part of the student's personal development. From this same posture they are also formulated, and they become explicit, some alternative ideas to that traditional structure of the school education.*

**Keywords:** *school achievement, curricular structure, personal development, unitary school, traditional education.*

## Introducción

De manera generalizada, hasta nuestros días, hablar de aprovechamiento o rendimiento escolar ha significado hacer referencia al grado en que los alumnos alcanzan las metas, contenidos y prácticas instituidos en la escuela en determinado contexto sociocultural; asimismo, ese aprovechamiento del alumno se ha constituido en el aspecto central de la escuela y se asume como el fundamento mismo del origen y transformación histórica de esta institución. Es por eso que los diversos análisis críticos y reflexiones, así como el cúmulo inmenso de investigaciones y propuestas alternativas en torno a la escuela, siempre han tenido como centro de atención, de manera directa o indirecta, el fenómeno del "rendimiento escolar".

Esos contenidos, metas y prácticas escolares de referencia se han organizado formalmente en programas curriculares que, aunque en la historia de la institución escolar han experimentado distintas transformaciones, todas ellas comparten ciertos elementos centrales, desde los cuales se les puede ubicar, de manera general, en una misma perspectiva curricular, que aquí denominamos tradicional. Dentro de esos elementos se encuentran, principalmente, por un lado, el hecho de que esos programas o planes de estudio son diseñados por personas expertas y diferentes a los alumnos y son estandarizados para grandes poblaciones, de manera general para todo un país. Asimismo, la implementación de dichos programas en las diversas escuelas del territorio se lleva a cabo por personas también diferentes a los diseñadores, los profesores, que se asumen como los depositarios de ese saber, y dicha aplicación se realiza de manera uniforme para grupos numerosos de alumnos. Por otro lado, el criterio fundamental que se ha considerado para valorar el rendimiento escolar del

alumno, ha sido el grado en que este logra los contenidos, metas y prácticas establecidas en ese programa estandarizado, que suele sintetizarse en una nota o calificación.

En consecuencia, el alumno que logra eficientemente lo que establece el programa y, por lo tanto, notas altas, se considera de alto rendimiento escolar, con independencia de los motivos que tenga para hacerlo y de sus vivencias personales vinculadas a ese hecho. Esta situación se concibe como el ideal de la escuela, como el “éxito escolar” y, por lo tanto, no genera preocupación alguna ni, mucho menos, se plantea como un problema. Por el contrario, el alumno que logra con deficiencias el programa respectivo o no lo hace más allá de un límite explícitamente establecido, se considera de bajo rendimiento escolar, independientemente también de sus motivos, intereses y vivencias personales implicadas; asimismo esta situación, a diferencia de la primera, sí genera preocupación y se concibe como el “problema” inminente a resolver (los términos de “fracaso escolar” con los que se le designa son muy sugerentes de esa percepción); de ahí el enorme despliegue de reflexiones, de análisis, de estudios e investigaciones hacia la búsqueda de la explicación del fenómeno y de la solución esperada; sin embargo, a pesar de los innumerables recursos y esfuerzos invertidos al respecto, esa situación permanece ahí, insensible a todo ese abordaje tradicional.

¿Habrá otra manera de considerar la organización curricular y, correlativamente, el rendimiento escolar, que permita superar esa limitación tradicional?

El objetivo de este trabajo es abonar la discusión que se inserta en ese reto, haciendo una caracterización del modelo tradicional de educación y un breve análisis de algunos de los principales fundamentos de la organización y práctica curricular de ese modelo de educación, así como de sus implicaciones sobre el desarrollo del alumno y, a partir de algunos planteamientos de la visión Histórico-Cultural del desarrollo de L. S. Vygotsky, enunciar algunas orientaciones alternativas.

### **Caracterización general del modelo tradicional de educación y sus implicaciones en el desarrollo del alumno**

En torno a la organización y práctica de la educación escolar llevada a cabo hasta nuestros días, se pueden identificar algunos aspectos generales que la caracterizan y que nos permiten denominarla como educación tradicional, y aunque en la historia de esta institución se han desarrollado planteamientos teórico-prácticos que han propiciado el surgimiento de movimientos orientados a su transformación, no se han superado los fundamentos y prácticas de siempre.

En primer lugar, cabe resaltar que, de manera generalizada, la educación escolar ha estado cimentada en una visión unitaria o globalizante, caracterizada por reunir a numerosos alumnos en un solo grupo, someterlos por igual a las mismas actividades y prácticas académicas, a los mismos horarios y ritmos de avance, bajo un programa académico único que se basa en la transmisión de contenidos formales, ya acabados y regularmente separados de la vida diaria, todo lo cual hace difícil su aprendizaje y retención y condiciona su reproducción también formal en los alumnos. Está claro que la implicación principal de esta práctica es el desconocimiento de las diferencias, de las capacidades individuales y los desarrollos personales de los alumnos.

En segundo lugar, ha sido también característica de la educación escolar una inversión enorme de tiempo en la enseñanza de contenidos que se vuelven cada vez más interminables, la mayoría de los cuales se aprenden solo para ser olvidados inmediatamente después de su reproducción en un examen. Asimismo, se asume que los objetivos de enseñanza deben coincidir irremediabilmente con los objetivos de aprendizaje de los alumnos, esperando que todos y cada uno de ellos deban llegar a las mismas metas académicas y aprender en el mismo nivel y forma los conocimientos, sin considerar los intereses y orientaciones personales por unos u otros conocimientos. Como señala Fariñas (1995), esta práctica de conceder un valor primordial a conocimientos olvidables vuelve vacía la noción de aprovechamiento escolar.

Por otro lado, una base fundamental de ese programa único de asignaturas académicas es la absolutización de las capacidades de tipo lógico-matemático y lingüístico, que conduce a ignorar o a subvalorar las habilidades en contenidos que se encuentran fuera de esas esferas o a negarles valor



de conocimiento intelectual; hasta nuestros días se han concebido en supremacía esos tipos verbales y lógico-matemáticos de conocimientos. Si estamos de acuerdo con Gardner (2011) en el sentido de que la inteligencia, de manera general, se concibe como “capacidad desarrollable”, que incluye no solo cuestiones matemáticas y lingüísticas, sino muchas otras capacidades –o inteligencias en los términos de este autor–, y que tampoco se reducen al ámbito académico, como las habilidades deportivas, interpsicológicas, intrapsicológicas, musicales, cinético-corporales, etc., entonces no hay razón para considerar, como ha ocurrido hasta hoy, a las habilidades lingüísticas y lógico-matemáticas como las propiamente intelectuales, y para la exclusión de esos otros tipos de habilidades o inteligencias.<sup>1</sup>

Otro aspecto importante del modelo de educación tradicional se refiere a la valoración del aprovechamiento del alumno, concebida en términos de su acercamiento o alejamiento en el cumplimiento de los objetivos, actividades y prácticas establecidas en el programa, y el juez que lo dictamina es el profesor, el evaluador o investigador, a partir de criterios, normas y jerarquías de excelencia que el mismo programa establece; este agente externo valora y evalúa los comportamientos y conocimientos de los alumnos durante el trabajo escolar diario, en la interrelación académica y a través de la aplicación de formas evaluativas, regularmente a partir de pruebas escritas, aplicadas por igual a todos los alumnos del grupo, y que dan cuenta de lo que del programa cada uno aprendió o no aprendió. Esa evaluación del grado de cumplimiento del programa, por parte del alumno, se objetiva concretamente en una calificación o nota, que constituye un elemento central para la comparación, la jerarquización de los desempeños, la clasificación de los alumnos e, incluso, muchas veces para la discriminación (Perrenoud, 2008), ya que representa la síntesis de toda la carga valorativa hacia el alumno. La evaluación de los conocimientos y comportamientos por parte del profesor, que se concreta en la calificación o nota, se encuentra atravesada por vínculos afectivos evaluador-evaluado (Cuevas, 2002); incluso muchos trabajos dan cuenta, en muchos casos, de la importancia en la evaluación de las simpatías y apariencias físicas de los alumnos para el profesor (Ritts, Patterson y Trubs, 1992; Holland y Einhart, 1990), así como el papel de las expectativas y prejuicios del profesor hacia los alumnos. (Lucart, 1997) considera común la formación de alianzas cognitivo-afectivas positivas y vínculos de aceptación del profesor con los alumnos que se parecen al disciplinado e interesado en todo lo que implique asimilación de conocimiento académico, y con los que responden a sus expectativas e intereses; asimismo, alianzas cognitivo-afectivas negativas y vínculos de rechazo con los alumnos que conciben como antipáticos o problema; esta autora coloca el poder manifiesto del profesor en los medios llamados “objetivos” como la nota, la clasificación y la evaluación, pero enfatiza la mayor incidencia en los medios subjetivos, que generalmente no controla porque no trata de tomar conciencia de ellos, tales como los juicios, impaciencias, reflexiones, gestos despectivos, arrebatos, irritación, abandonos, falta de consideración, etc.

### **Las bases de estructuración de los contenidos escolares y el desarrollo del pensamiento en la educación tradicional**

En otro nivel del análisis, aunque muy vinculado con la situación escolar anteriormente planteada, se han levantado voces contra la práctica de la llamada educación tradicional, a la que se le ha acusado de estar centrada en el papel del profesor, en la pasividad del alumno y en la transmisión mecánica de contenidos; desde esos cuestionamientos se han desarrollado movimientos alternativos como la “educación nueva” y la “educación activa”. Aunque esos esfuerzos han sido valiosos para tomar conciencia de la problemática educativa y fundamentar la necesidad de transformar el papel y las relaciones de los principales actores educativos –profesores y alumnos–, así como la relación enseñanza-aprendizaje, no se ha avanzado específicamente en la estructuración de los contenidos educativos que permita el desarrollo de un nivel de pensamiento más allá del que posibilita la educación hasta nuestros días, como se plantea enseguida.

En primer lugar, de manera generalizada la estructuración de la enseñanza parte de concebir que en cada nivel de enseñanza se debe proporcionar al alumno lo que es capaz de asimilar; es decir, la enseñanza se basa en las capacidades ya formadas y presentes en el niño, lo que significa, como

señala Vygotsky desde su planteamiento de “zona de desarrollo próximo”, que dicha práctica de enseñanza no puede ser desarrolladora porque va atrás del desarrollo.

Por otro lado, ha sido uno de los cimientos de la educación el principio de que aprender es comprender; sin embargo, por lo regular todo conocimiento suele presentarse en forma de abstracciones verbales que se verifican a través del informe rendido al profesor; después de cada abstracción verbal se pide al alumno su correlación a una imagen sensorial definida, de manera que la referencia a ejemplos e ilustraciones suele ser el procedimiento para verificar su comprensión.

Un tercer principio importante en la práctica educativa ha sido el principio del carácter visual y directo del conocimiento; si se revisa cualquier manual pedagógico, cualquier texto escolar o alguna situación enseñanza-aprendizaje, señala Davidov (1987), encontramos que se parte de la concepción de que fuera del hombre existen objetos concretos que se presentan a los sentidos con todos sus atributos, semejantes y diferentes, planteando que se les puede conocer al compararlos entre sí y clasificarlos en función de lo que les es común; a la característica que se abstrae y que es común a varios objetos se le considera como lo esencial y como el contenido del concepto; su generalización se concibe en términos de extensión, es decir, en función de la cantidad de objetos a los que es aplicable. Por eso en la enseñanza escolar se parte de proporcionar un elevado número de experiencias, de objetos o eventos concretos para que el alumno los compare y abstraiga lo que es común o concepto; después se establece que para dominarlo debe aplicarlo a distintos casos concretos.

Estos principios resultan a simple vista totalmente naturales y llenos de sentido común, que pareciera imposible cuestionarlos; sin embargo, precisamente por eso no permiten sino un conocimiento cotidiano y de sentido común; esos principios, como señala el autor antes citado, son los fundamentos del pensamiento empírico. Podemos decir, entonces, que la sabiduría que contienen se queda a ese nivel, y que la educación escolar que los ha tomado como base, solo está estructurada para formar un pensamiento de ese tipo.

Esta estructuración tradicional de los contenidos académicos tiene, al menos, las siguientes implicaciones cognoscitivas: a) la exclusión de lo que no forma parte de la característica común (lo diverso), como elemento de conocimiento; b) el condicionamiento de la respuesta única y del aprendizaje del conocimiento como producto acabado, fijo e incuestionable; c) la repetición memorística y mecánica de contenidos y, d) el desinterés y sentido de obligación sin mucho sentido para el alumno.

Es innegable que esos principios que han cimentado la educación tradicional son necesarios para las actividades y los conocimientos cotidianos y rutinarios, pero no son suficientes para la formación de un conocimiento científico de la realidad; esta situación tiene mucho que ver con la situación, hasta nuestros días, de una educación predominantemente informativo-reproductiva y, asimismo, con la significación del rendimiento escolar como reproducción de esos conceptos estructurados como productos acabados e incuestionables en los programas de enseñanza.

### **Algunas ideas para la estructuración curricular y la práctica educativa desde la concepción Histórico-Cultural de L. S. Vygotsky acerca del desarrollo**

Desde esta concepción las formaciones psicológicas superiores, propias del desarrollo humano, se originan en la interacción social, se forman en el proceso de desarrollo de la humanidad y se encuentran materializadas en los productos y objetos culturales, en las formas históricamente constituidas de operar con ellos y en las maneras de relacionarse los hombres para ejecutar dichas operaciones en determinado contexto socio-cultural, de manera que, para su formación como ser humano, el individuo requiere apropiarse activamente, internalizar esa experiencia histórico-social durante la ontogenia, proceso a través del cual se logran en él esas formaciones.

La apropiación de esa experiencia exige del individuo una activa participación en las actividades y prácticas de su medio cultural, cuestión que no ocurre de manera aislada o solitaria, sino necesariamente mediada por las relaciones sociales con los que le rodean, es decir, se lleva a cabo

en un proceso comunicativo, que constituye la principal fuente de emociones y elaboración personal (González, 2009); durante toda su vida el sujeto se encuentra inmerso en sistemas de actividad y de comunicación, cuya unidad constituye el fundamento de que su desarrollo psicológico, desde esta visión, ocurre como unidad afectivo-cognitiva indisoluble.

El ser humano nace en un contexto concretamente “situado” (Lave y Wenger, 2003) de significaciones, valores, objetos, prácticas e interacciones sociales, en el que se inserta activamente y se convierte en parte de este. Esa involucración activa ocurre en “contextos locales de práctica” (Dreier, 1999; Hojholt, 1997) como el hogar, la escuela, los centros de trabajo, las agrupaciones sociales, etc., que se encuentran interrelacionados dentro de un contexto social más general, el cual no ejerce una determinación lineal sobre el individuo, sino que solo representa el entramado de posibilidades y restricciones que encausan su desarrollo y le disponen para una implicación activa, lo que lo convierte en un sujeto relativamente autónomo. El desarrollo psíquico transcurre de manera compleja, contradictoria y dinámica, al inicio solo como procesos psicológicos elementales y fragmentados, pero después, con el desarrollo de la autoconciencia, de la autovaloración, de los ideales y propósitos, como procesos de regulación consciente y de autorregulación del comportamiento, es decir, como persona (Bhozovich, 1976); en este nivel del desarrollo las influencias externas no ocurren de manera directa y lineal, sino que son mediadas por esas formaciones internas ya logradas con anterioridad en el sujeto.

El carácter social de los procesos psicológicos que se concibe desde esta perspectiva, queda expresado a través del concepto de zona de desarrollo próximo como: “la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (Vygotsky, 1979:133). Este planteamiento general, de gran potencialidad y aún no explotado en toda su extensión, resulta bastante promisorio al conocimiento y a la práctica no solo de las ciencias psicológicas, sino de otros ámbitos del conocimiento y desempeño humanos que a Vygotsky mismo no le dio tiempo de considerar (Labarrere, 1998; Morenza, 1998; Corral, 1999, 2001). Su implicación en la educación significa que la enseñanza, para ser desarrolladora, debe adelantarse al desarrollo, pero no espontánea o mecánicamente, sino fundada en esas potencialidades del sujeto, así como en los “períodos sensitivos” o momentos en que ocurre una mayor sensibilidad al aprendizaje de cada contenido de instrucción.

En la expresión de estos principios generales de la concepción histórico-cultural a la realidad de la escuela, se puede plantear que en el ámbito escolar existen significaciones, contenidos, tipos de prácticas y valoraciones, algunas formalmente instituidas en un plan de estudios y otras de manera implícita e informal en la práctica escolar, que orientan el desempeño de los alumnos; sin embargo, ese quehacer escolar no es indiferente a la formación de los sujetos escolares, esas significaciones y prácticas escolares no se imponen y asumen de manera automática y unilateral, sino que cada uno las hace suyas de manera individual, adquieren para cada quien un sentido personal, cada cual se forma expectativas, ideales, maneras de ser y trayectorias personales (Dreier, 1999; Hojholt, 1997; Baerveldt, 1999), es en este sentido que al aprovechamiento del alumno en la escuela se le concibe, desde esta visión, como parte inseparable de su desarrollo personal.

En consecuencia con estos planteamientos, que resaltan la importancia del papel del alumno como persona única, que hace suya la experiencia escolar de manera irrepetible y muy personal, resultan cuestionables: a) el modelo de escuela unitaria y los criterios puramente externos en los que se fundamenta la visión tradicional del aprovechamiento escolar, que ignoran o excluyen las diferencias y desarrollos personales; b) los principios en que se fundamenta su estructuración académica que solo propicia un conocimiento cotidiano y bajo un procedimiento de transmisión-repetición de contenidos que vuelven su aprendizaje sin sentido y sin interés para el alumno. Asimismo, se derivan al menos los siguientes planteamientos de superación a este modelo tradicional de educación y a su estructuración curricular.

Primero.- La estructuración de los contenidos escolares para el desarrollo de un pensamiento teórico o científico requiere de la construcción del conocimiento a partir de la formulación de las conexiones esenciales y generales entre los fenómenos objetivamente interrelacionados, a través de las acciones y procedimientos específicos que están en la base del origen y desarrollo del contenido del concepto en cada esfera particular del conocimiento.

Segundo.- Es imprescindible tener en cuenta el carácter situado del aprendizaje (Vygotsky, 1979, 1987; Lave y Wenger, 2003), es decir, que lo realiza un sujeto concreto (que piensa, que siente y actúa) inmerso en un contexto sociocultural determinado en el que existen valores, creencias, prácticas y modos de afrontar dilemas y contradicciones – que hacen posible su “capacidad desarrollable”–, en donde dicho sujeto, a través de un proceso activo e interactivo con los demás de su medio, va haciendo suya esa experiencia histórico-social, y se va formando una visión de su mundo y de sí mismo, que a la vez influye y regula sus acciones.

Tercero.- Reconocimiento de que existen distintas maneras de aprender y que los seres humanos desarrollan distintos tipos de intereses y de habilidades (Gardner, 2011; Fariñas, 1995; Latapí, 2001). Esto implica no absolutizar una forma de aprendizaje, sino considerar todos los que sean pertinentes a cada contexto sociocultural y, asimismo, tener en cuenta los distintos tipos de habilidades cognitivas y contenidos del conocimiento y no única o prioritariamente los lingüísticos y lógico-matemáticos, así como los diversos intereses en torno a ellos de los alumnos.

Cuarto.- Considerando que en la actualidad nadie puede aprender todo lo que hay para aprender y que, por lo tanto, la elección es inevitable (Gardner, 2011), resulta inviable una enseñanza basada en la transmisión de contenidos establecidos en los programas escolares globales y cada vez más sobrecargados y un aprendizaje para su reproducción. Se requiere, más bien, desarrollar habilidades para usar y crear procedimientos que sean útiles para la realización de una tarea y para la búsqueda de información y creación de conocimientos; se trata de formar la capacidad para tomar decisiones conscientes para regular las condiciones que definen la tarea (Fariñas, 1995; Rico, 1998; Monereo, Castelló, Clariana, Palma y Lluisa, 1997).

Quinto.- La evaluación del desempeño no tendría como criterio único y fundamental el logro de las metas preestablecidas en un programa unitario, sino principalmente el avance del alumno confrontado con su propio curso de desarrollo en función de las áreas de conocimiento de su interés, algo así como qué tanto lo que ayer fue “zona de desarrollo próximo” es ahora un desarrollo actual en él. No cabría aquí la comparación entre alumnos ni sus clasificaciones, y no se podría hablar, en sentido estricto, de alto y bajo rendimiento escolar.

Sexto.- Principalmente con base en el concepto de zona de desarrollo próximo, es imprescindible el aprendizaje a través de la interacción y en colaboración con los otros; por lo tanto, mientras más vínculos de colaboración se establezcan mayor será el aprendizaje y la potenciación del desarrollo de un individuo. Asimismo, las actividades vinculadas al aprendizaje escolar también deben diversificarse, incluyendo entre otras los grupos de discusión, seminarios, cine-debates, exposiciones de alumnos y grupos, todo lo cual implica aumentar la actividad de los estudiantes en su tiempo no formal y, asimismo, la reducción del monólogo conferencista del profesor, aún dominante en la educación.

Séptimo.- El profesorado requiere de una formación amplia para la comprensión y la puesta en práctica de estos planteamientos, para su participación y gestión de procesos abiertos y múltiples que presupone la comunicación en la diversidad de actividades en la escuela; si su papel fundamental es formar en el alumno estrategias y habilidades de

aprendizaje para su comprensión del mundo y de sí mismos como personas, el maestro también requiere formarse en estrategias y habilidades de enseñanza para comprender el mundo de la educación y generar ese desarrollo del alumno y la sociedad, y él mismo también como persona.

## Bibliografía

- Baerveldt, C. (1999). La psicología cultural como el estudio del significado. Algunas consideraciones epistemológicas. *Psicología y Ciencia Social*, vol. 3, no.1, pp 3-14, Universidad Nacional Autónoma de México Campus Iztacala, México.
- Bozhovich, I. (1976). *La personalidad y su formación en la edad infantil*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Corral, R. R. (1999). Las lecturas de la zona de desarrollo próximo. *Revista cubana de psicología*. vol. 16, no. 3, pp. 200-204, Universidad de La Habana.
- \_\_\_\_\_ (2001). El concepto de zona de desarrollo próximo: una interpretación. *Revista cubana de psicología*, vol. 18, no. 1, p 72-76, Universidad de La Habana.
- Cuevas, A. (2002). Desarrollo personal y rendimiento escolar en alumnos de educación primaria en el contexto mexicano. Tesis de Doctorado, Universidad de La Habana.
- Davidov, V. (1987). *Tipos de generalización en la enseñanza*.
- Dreier, O. (1999). Trayectorias personales de participación a través de contextos de práctica social. *Psicología y Ciencia Social*, vol. 3, no. 1, Universidad Nacional Autónoma de México Campus Iztacala, México.
- Fariñas, L. G. (1995). *Maestro, una estrategia para la enseñanza*. La Habana: Academia.
- Gardner, H. (2011). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- González, F. (2009). La significación de Vygotsky para la consideración de lo afectivo en la educación. *Revista Electrónica del Instituto de Investigaciones en Educación*, Costa Rica, <http://revista.inie.ucr.ac.cr>
- Hojholt, Ch. (1997). "Child development in trajectories of social practice". Trabajo presentado en la Conferencia Bianual de la Sociedad Internacional para la Psicología Teórica, Berlín.
- Holland, D. & Eisenhart, M. (1990). *Educated in Romance: Women Achievement and College Culture*. University of Chicago Press.
- Labarrere, S. A. (1998). *Vygotsky y la educación*. Centro Interdisciplinario de Docencia y Desarrollo Social, A.C., Puebla, México.
- Latapí, P. (2001). Ser maestro en tiempos de guerra. *Revista Proceso*, no. 1303, pp. 26-27, México.
- Lave, J. & Wenger, E. (2003). *Aprendizaje Situado*. Departamento Editorial, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM, México.
- Lucart, L. (1997) *El fracaso y el desinterés escolar en la escuela primaria*. 2ª edición, Barcelona: Gédisa.
- Monereo, C; Castelló, M; Clariana, M y Lluisa, M. (1997) *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: Grao.
- Morenza, P. L. (1998). Escuela histórico-cultural. *Educación*, no. 93, p 2-11, La Habana: Pueblo y Educación.
- Perrenoud, P. (2008). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. 4ª edición, Madrid: Morata.

Rico, M. P. (1998). *¿Cómo desarrollar en los alumnos las habilidades para el control y la valoración de su trabajo docente?*. La Habana: Pueblo y Educación.

Ritts, V; Patterson, M. & Trubs, M. (1992). Expectations, Impressions and Judgements of Physically Attractive Students: A Review. *Review of Educational Research*, 62 (4), London University Press.

Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.

\_\_\_\_\_ (1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana: Científico Técnica.

## NOTA

1. En sus primeros planteamientos, Gardner concebía a la inteligencia como la habilidad necesaria para resolver problemas y/o para elaborar productos que son importantes en determinado contexto sociocultural, y planteaba que los problemas podían ser de distinta índole, desde crear el fin de una historia o anticipar una jugada de ajedrez hasta remendar un telar, y que también los productos podían ser desde la producción de teorías científicas hasta la creación de composiciones musicales. En consecuencia, planteó su teoría de las inteligencias múltiples, considerando que cada persona tenía al menos siete inteligencias o habilidades cognoscitivas: musical, cinético-corporal, lógico-matemática, lingüística, espacial, interpersonal e intrapersonal. En sus planteamientos más recientes ha incluido una inteligencia más, la naturalista, y concibe de manera más abarcadora la inteligencia, como “capacidad desarrollable”.

# JUGAR A LA ESCUELA Y JUGAR EN LA ESCUELA: APRENDIZAJE, DESARROLLO INFANTIL Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO

**Cristina M. Madeira Coelho**

*Universidade de Brasília, Faculdade de Educação. Brasil*

## Resumen

Nuestros estudios sobre la transición de la Educación Infantil –años iniciales de la Escuela Primaria, indican un desencuentro entre concepciones sobre desarrollo del niño y las prácticas docentes. En perspectiva diacrónica, se busca relacionar principios teóricos sobre desarrollo infantil (Vygotsky, 2008) con la evolución actual de la Teoría de la Subjetividad en la perspectiva histórico-cultural de González Rey (2002, 2008, 2012) con el propósito de que el análisis del jugar en la infancia resalte ese desajuste. Se parte de la hipótesis de que tal situación se deriva de lo siguiente: la rigidez de los espacios y horarios escolares; normas y “contratos” unilaterales; formalización excesiva y prematura de las actividades pedagógicas que la rutina escolar impone. De esta forma, los niños solo vivencian y aprenden reglas sociales externas, sin desarrollar normativas internas de autocontrol y autodeterminación que solo surgen con la emergencia de la imaginación en el juego de fantasía. Por lo tanto, se cuestiona la formación inicial del profesorado, indicando que el sujeto debería ser el foco de su proceso de formación, hecho que podría permitir tanto reorganizar sentidos derivados de sus experiencias anteriores con la enseñanza-aprendizaje, como también desarrollar la comprensión de una forma de construir conocimiento a partir de una epistemología no reductora ni disciplinaria, condición que demanda relaciones, preguntas y propuestas, más que certezas y verdades absolutas.

**Palabras clave:** desarrollo infantil, formación del profesorado, jugar, sentidos subjetivos.

## Abstract

*Our studies on the transition from early childhood education –years Elementary School indicate a mismatch between conceptions of child development and teaching practices. In diachronic perspective, it seeks to link theoretical principles of child development (Vygotsky, 2008) with the current development of the Theory of Subjectivity in the historical and cultural perspective González Rey (2002, 2008, 2012) for the purpose of the analysis of play in childhood highlight the deviation. It starts from the assumption that such a situation results from the following: the rigidity of spaces and school schedules; standards and unilateral "contracts"; excessive and premature of educational activities that the school routine requires formalization. In this way, children learn only vivencian and external social rules, without developing internal rules of self-control and self-determination that occur only with the emergence of imagination in the fantasy game. Therefore, the initial teacher questioned, indicating that the subject should be the focus of their training process, a fact that could allow both reorganize senses derived from their past experiences with teaching and learning, as well as develop an understanding of a way to build knowledge from a non-reducing or disciplinary epistemology, a condition that demand relationships, questions and proposals rather than certainties and absolute truths.*

**Keywords:** child development, teacher training, play, subjective senses

## Introducción

La propuesta de esta comunicación es articular, en relación al desarrollo humano, dos temáticas que se organizan alrededor del jugar en la infancia, a saber: los espacios urbanos y los ritmos cotidianos, y el jugar en la escuela y la formación inicial del profesorado.

El abordaje teórico busca relacionar principios sobre el desarrollo infantil (Vygotsky, 2008) con la evolución actual de la Teoría de la Subjetividad en la perspectiva histórico-cultural de González Rey (2002, 2008, 2012) con el propósito de que el análisis del jugar en la infancia resalte el desajuste entre las concepciones sobre el papel del jugar en el desarrollo infantil y las prácticas docentes.

El jugar como actividad guía del desarrollo infantil más allá de incluir aspectos culturales, se cambia en función a otros diversos aspectos que incluyen los espacios, públicos o privados donde los niños juegan, mientras sea extremadamente raro que el planeamiento y la organización de los espacios públicos consideren las necesidades físicas y psíquicas de niños en desarrollo.

El acto de jugar es comprendido como una forma integradora del conocimiento propio de la cultura infantil e incluye todos los lenguajes de representación que el niño hace sobre su entorno. (Pereira, 2000:1).

En verdad, en nuestro país, la organización política aunque no se ha traducido en efectivas actitudes y acciones o en decisiones políticas consecuentes y creíbles que permitan que los niños no sean solamente instrumentos de *marketing* político o económico.

Y por lo tanto cada vez más se desconsidera las necesidades del desarrollo infantil en la organización de la vida urbana. Así son cada vez más escasos los espacios al aire libre, local privilegiado del jugar y convivir intergeneracional. Por otro lado, vemos escuelas con espacios de jugar cada vez menores y ladrillados, árboles siendo cercados pues representan peligros, etc., etc. Todo en nombre de una supuesta “protección” de los niños que, cada día que pasa, se vuelven como más trabajosos para sus maestros porque “no se quedan quietos un solo momento” o “se están moviendo todo el tiempo”.

Más allá que ambientes de progreso y desarrollo nuestras ciudades reflejan los diversos conflictos de la vida contemporánea como la especulación inmobiliaria, los problemas del tránsito y la violencia, aspectos que se traducen por riesgos y falta de seguridad, por tanto desfavorecedores de las actividades del juego colectivo en las calles y otros espacios urbanos.

Así, el espacio urbano no es más ni un contexto de vida para los niños, sus rutinas, percepciones y representaciones, ni tampoco local de posibilidades para la interacción en juegos colectivos infantiles que se traducen en desarrollo.

Si es cada vez más difícil el uso de espacios urbanos para el jugar, también se han transformado los hábitos y ritmos cotidianos: el tiempo organizado y planeado se volvió preponderante. El tiempo libre y espontáneo, tiempo de la imprevisibilidad, de la aventura y del riesgo que es la calidad del tiempo del jugar se ha transformado en un plan de tareas diarias que los niños deben cumplir.

Malho hace la síntesis de esas ideas:

El niño necesita tiempo y espacio para jugar, de forma libre y espontánea, necesita sentir seguridad en las actividades que realiza al jugar, para desarrollar mecanismos mentales de seguridad emocional e íntima. En este contexto, el riesgo, la aventura, el autocontrol, la iniciativa, el confrontar situaciones no familiares en su día a día, la resolución de problemas, el saber estar y habitar el espacio individual y los espacios del Otro...., son factores /eventos/acciones esenciales para que el niño desarrolle capacidades de vivir en grupo.... O sea para que el cuerpo se afirme y se reconozca como tal, necesita de espacio (*life/space*) y de tiempo (tiempo de acción). (Malho, 2004:50)



Tiempos con una organización rígida impiden el productivo ejercicio del jugar donde no hay una obligatoriedad de producir algo, pues jugar es/debe ser simplemente eso, jugar. En lugar de la producción y rigidez organizativa de etapas el jugar es flexible ya que jugando podemos combinar y consensualmente transformar fórmulas que atiendan las necesidades de quien está jugando.

Desgraciadamente, tanto en la Educación Infantil como en los años iniciales de la Escuela Primaria, es decir, el inicio de la escolarización de los niños se caracteriza por el predominio de una rigidez de los espacios y horarios escolares, las normas y “contratos” unilaterales, la formalización excesiva y prematura de actividades pedagógicas determinadas e impuestas en una rutina escolar definida por los maestros en sus planeamientos y formas de ejecución de las actividades pedagógicas.

Este *impasse* requiere un cambio de perspectiva para que el hacer pedagógico sea informado por paradigmas teórico-epistemológicos en los cuales se aprehenda la complejidad del desarrollo infantil más allá de los feudos disciplinares que reparten el fenómeno en dicotomías tales como el social y el individual, los aspectos internos y externos, las cuestiones del cuerpo y mente, etc.

En la próxima sección del texto se pone énfasis en el enfoque histórico cultural de Vygotsky para el jugar, perspectiva desarrollada a partir del principio de la dialéctica. Se considera que este enfoque fue precursor de ese cambio epistemológico, ya que para ese autor el jugar permite para el niño, simultáneamente, vivencias y aprendizajes tanto de organización social externa como de reglas internas de autolimitación y autodeterminación.

En gran parte el jugar frecuente en las escuelas solamente como un discurso pedagógico porque las prácticas pedagógicas evidencian el jugar como medio para que algo sea alcanzado, para que otra cosa sea desarrollada, para estar content, o cualquier otro fin pragmático que retira de la actividad el carácter en lo cual la voluntad, el deseo, y la libertad se expresan.(Pereira, 2000).

La nota transcrita abajo de una escuela llamando los niños para un día de juego, muestra exactamente ese reduccionismo. Aunque se llame atención para el carácter cultural y social típicamente brasileño del jugar, la intención se pierde en un funcionalismo externo al individuo en lo cual el carácter genuino del jugar pasa a ser tributario del vivenciar con los niños juegos tradicionales del uso diario y favorecer la socialización entre todos:

*Queridas mães e queridos pais vespertinos*

*Amanhã dia 09/08 em nossa vertical faremos brincadeiras que não demandam muitos recursos para serem realizadas como amarelinha, pular corda, batata quente, corre-cutia e outras, com o objetivo de vivenciar com as crianças brincadeiras do nosso cotidiano e favorecer a socialização entre todos...*

Relacionar, así, estudios sobre el desarrollo infantil con prácticas pedagógicas requiere nuevos paradigmas epistemológicos donde la unidad sea entendida como algo más que una simple suma de elementos. En el diseño aquí adoptado, la teoría de la subjetividad en el histórico-cultural González Rey, por ejemplo la unidad de los aspectos individuales y sociales asume, a lo largo del desarrollo humano, configuraciones cualitativamente diferentes, es decir que funcionan como una unidad y no como un conjunto, partes integrantes de un todo. De ese modo, el principio de una unidad-plural se convierte en rector de estudios sobre los procesos de desarrollo humano. En lugar de querer la delimitación de los programas normalizadores y generalizadores el estudio del desarrollo permite el avance de la comprensión de la relación entre el niño y el desarrollo humano, entre los sujetos en sus procesos singulares que se articulan en los espacios y tiempos específicos.

Así, el niño, en su jugar diario, organiza acciones “para fuera”, acciones sobre el mundo, con y para los otros, sino también sentidos “para dentro”, es decir, los sentidos subjetivos configurados en la emocionalidad y en el significado de las vivencias del jugar, en la experimentación, en el cuestionamiento, el deseo, la imaginación, el uso del cuerpo, de la fantasía, el aprendizaje, etc.

Esta comprensión sobre el papel del jugar en el desarrollo infantil, fue señalada por primera vez por Vygotsky (1896-1934). Según ese autor, el jugar es línea guía del desarrollo, y asume papel clave en

los cambios psíquicos del niño, especialmente durante la primera infancia (Vygotsky, 2008). Para el autor, “Detrás del jugar están los cambios en las necesidades y los cambios de carácter más general de la conciencia”. (Vygotsky, 2008:35).

También de acuerdo con Vygotsky, la línea de desarrollo del jugar se origina en los impulsos hasta la satisfacción de los deseos del niño (oír el sonido del sonajero, o descubrir lo que se esconde debajo de la tela, por ejemplo), pero no se limita apenas a la satisfacción de los deseos.

Un poco más tarde, ya en el proceso de adquisición del lenguaje, cuando surgen necesidades no alcanzables en la realidad cotidiana del niño, esos deseos imposibles se convierten en logros imaginarios e ilusorios a través del universo del jugar infantil.

Por lo tanto, en estos primeros momentos de la relación entre la imaginación y la realidad, elementos de la segunda son base para la construcción de la primera.

La imaginación es lo nuevo que estuvo ausente de la conciencia en la primera infancia del niño, totalmente ausente en los animales, y representa una forma específicamente humana de la actividad consciente. (Vygotsky, 2008: 25)

En este caso, la actividad de jugar permite la aparición de la imaginación donde se evidencia tanto el mundo “exterior” como el mundo “interior”. Con base en Vygotsky, 2008, la autora explica:

El uso de la situación imaginaria por niños en el jugar es una herramienta importante para la emancipación de las trabas circunstanciales. En ese momento, el niño utiliza las reglas internas: va en contra de sus impulsos inmediatos y se atiene a su propio juego, ya que ese le dará mayor satisfacción que aquellos. En el niño, es la imaginación que promueve la realización de sus procesos internos articulados a una acción exterior, que es la actividad de jugar. (Cavalcante, 2013:36 )

Sentido subjetivo es una categoría central en la Teoría de la subjetividad en la perspectiva histórico-cultural. Ese enfoque de González Rey sentido subjetivo articula, en concreto, el mundo históricamente configurado del sujeto con la experiencia del momento presente y por lo tanto, es un aspecto central de la integración dialéctica entre la experiencia histórica y el momento vivido actualmente por el propio sujeto. (González Rey, 2002)

En esa calidad diferenciada del jugar, donde se mezclan los aspectos del mundo interno individual y los aspectos de la organización social externa, las reglas no están formuladas de antemano, sino que provienen de la situación imaginaria que, a su vez, se basa en las normas de conducta. Por tanto, en los juegos de imaginación las acciones infantiles se someten a las reglas de la vida real.

Al jugar a la escuela, por ejemplo, el niño-maestro se lo imagina a partir de “reglas de comportamiento para ser un maestro”, mientras que el niño estudiante asumirá otras reglas que sean pertinentes al papel asumido.

Por lo tanto, el niño experimenta diferentes formas de respeto a las normas. Por un lado las normativas surgen en relación con la imposición externa de los adultos, como por ejemplo, “Ahora es hora de tomar una ducha” o “No se puede comer con las manos”, etc., por otro lado, surgen a partir del propio niño como un agente activo en la creación y establecimiento de algunas de esas normas del jugar. Fundada por el propio niño en juegos de fantasía, son, según Vygotsky, (2008, p.29) “reglas de la libre determinación y autocontrol interno”.

La situación imaginaria permite que el niño aprenda a actuar y posteriormente actúe de acuerdo a los sentidos subjetivos constituidos en esa situación y no solo de la supervisión directa de un conductor adulto.

Y por tanto, cuando la regla es siempre impuesta por otros o por el contexto institucional, para los niños en esa etapa se dificulta la construcción del desarrollo autónomo y determinado. Esos son los ejercicios diarios que encontramos en las escuelas desde el kindergarten y con más fuerza en los primeros años de escuela primaria. Rutinas pedagógicas que a menudo no se explicitan como tal en

la planificación y los currículos, se vuelven como una mera imposición de ejercicios. Una explicación interpretativa es que este tipo de prácticas se derivan de la internalización de los modelos tradicionales de la escuela, una escuela subjetivada como un contexto que no es para jugar, porque “La letra con sangre entra”.

Al desechar el jugar como estrategia pedagógica, en la escuela se hace cumplir las normas por la propia norma. Y por tanto, o todo eso deja de tener sentido para el niño, o se constituirá como sentidos de mera imposición que transforman tanto la experiencia de la escuela como el proceso de enseñanza y aprendizaje en una mera reproducción de lo que se impone como regla.

El cambio del juego de la imaginación para los juegos con normas previas va a ocurrir en el niño por la transformación de la esencia en la relación entre la situación imaginaria del juego y las situaciones de la vida real. Una situación más próxima del trabajo con normas previas pasa a organizar la actividad de jugar. Aparecen los juegos de competiciones y actividades deportivas.

Incluso ese proceso está alienado de las prácticas cotidianas escolares. Como la escuela no logra desarrollar la autonomía de los niños con las normas internas de la moderación y de la libre determinación de los momentos de juego imaginario, el acceso a juegos de normas previas, que surgen de un contrato social, continúa como algo que surge de la imposición del mundo adulto y del mundo institucional, en constantes ejercicios de sujeción.

La constancia de tales ejercicios tal vez sea una posibilidad explicativa de lo que sucede en los patios de las escuelas del primer ciclo de la educación básica, en las cuales desarrollamos investigaciones: la forma de jugar pasó a ser una explosión de energía con las correrías de los niños de un lado a otro todo el tiempo mientras gritan. Las reglas siguen siendo aplicadas por las cuidadoras “recreativas” que se encargan de evitar que, en su prisa, los niños no se lastimen. Por despliegue, puede explicar también el exceso de diagnósticos de la hiperactividad.

En el juego el niño se somete a las reglas de su propia voluntad, sin la imposición de un adulto, por lo que empiezan a tomar conciencia de un aspecto importante de las organizaciones sociales humanas y al mismo tiempo de una organización interna de sí mismo. Es a través del juego que el niño se da cuenta de la creación y organización de las reglas en las cuales va expresar sus puntos de vista sobre la vida vivida, combinando elementos de la realidad con elementos que crea e imagina a partir de sus experiencias.

Por lo tanto trata de comprender que las reglas predeterminadas pueden/ deben ser flexibles, y por lo tanto se puede cambiarlas desde las diferentes posibilidades de los socios, sus procesos de aprendizaje y desarrollo, y sus configuraciones afectivo-volitivas que caracterizan el encuentro de los niños en el jugar.

### **Jugar en la escuela y la formación del profesor**

Uno de los desafíos que afectan la formación inicial del profesorado es la relación que los sujetos del contexto educativo –el profesor y sus estudiantes– poseen con la construcción del conocimiento.

En estos contextos de la actividad pedagógica, el profesor y los estudiantes participarán en la construcción del conocimiento que se caracteriza por un enfoque epistemológico distinto de aquel del conocimiento disciplinario que, a su vez, caracteriza a la mayoría de los currículos de los cursos para la formación inicial de estos profesores. En el proceso de construcción profesional, el futuro maestro debe tratar de comprender los fenómenos de una forma no reduccionista, pero en su complejidad por lo tanto va a experimentar la con sus futuros alumnos.

Por tanto, la actuación en los primeros años de escolaridad requerirá que los futuros maestros comprendan la diferencia entre la construcción del conocimiento complejo y la que hasta hace poco tiempo ellos han estado ejercitando para acceder a la universidad. Así, la actividad pedagógica con niños exige cambios de concepciones sobre la construcción del conocimiento: del paradigma positivista que aún preside el universo de las concepciones y prácticas de la ciencia y al cual se alinea fuertemente el conocimiento escolar para una comprensión no compartimentadora que va a

exigir relaciones, indagaciones, proposiciones en una epistemología compleja bastante diversa de aquella construida en la tradición científica moderna. En ese proceso verdades se cambian en cuestionamientos, estados pasan a momentos de una dinámica procesual, generalizaciones ceden lugar a singularidades y sujetos agentes activos que niegan neutralidades.

Conectado a estos problemas epistemológicos surgen, sin embargo, otros dilemas que, en gran medida contribuyeron a despersonalizar y eliminar a los profesores de las asignaturas de su propia formación. Y así, la profesión en la que “las prácticas guiadas por el conocimiento y las artes aprendidas desde la cuna de la historia cultural y social” (Arroyo, 2011: 9 ) se perdió de sí misma como la enseñanza, como relación educativa entre las personas y las generaciones.

Pensar en la formación inicial de los profesores es pensar en una situación preprofesional *sui generis*. Tal vez esta sea la única profesión en la que el sujeto que llega para la formación inicial viene de años de vida de la escuela, y por lo tanto conoce las peculiaridades de lo que sucederá en su futuro profesional, tiene arraigadas creencias y valores que se han venido desarrollando durante los años de escolaridad y que configuran sentidos subjetivos de experiencias cotidianas. En ese contexto, ha aprendido a hacer frente a sus necesidades específicas, se sintió victorioso por conquistas, o sucumbió a los males de la organización institucional escolar.

Por lo tanto, es necesario exigir que el currículo de la formación inicial del profesorado no solo responda a contenidos disciplinares relacionados con metodologías, técnicas y de enseñanza, ya que este conjunto de conocimientos por sí solo no será suficiente para cambiar los valores, símbolos y sentidos subjetivos que desarrollaron a lo largo de una historia de experiencias, vivencias, imaginaciones y aprendizajes.

La formación inicial pedagógica que no toma en cuenta las singularidades de los sujetos está destinada a ser un mero ejercicio en la búsqueda de un título que contribuye poco o nada para el cambio que anhela nuestro sistema educativo.

Por lo tanto, es necesario recuperar para la formación inicial del profesorado la centralidad de la relación entre profesores y niños, entre profesores y la infancia y por lo tanto se recuperará también los sujetos de la acción educativa (Arroyo, 2011). Y de ese modo la formación de los docentes pasa para dentro de la profesión (Nóvoa, 2009).

## Bibliografía

Arroyo, Miguel G. (2011). *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis, RJ: Vozes,

Cavalcante, Érica Raquel de Castro (2013). *Estratégias pedagógicas e aquisição de língua estrangeira na educação infantil: um relato de experiência*. Trabalho de conclusão de Curso de Pedagogia, FE/UnB, não -publicado

González Rey, Fernando Luiz (2002). *Sujeto y subjetividad. Una aproximación Histórico Cultural*, México: Thomson.

\_\_\_\_\_ (2008). O sujeito que aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. Em TACCA, Maria Carmen, V.R. (org) *Aprendizagem e Trabalho Pedagógico*, pp. 29-44, 2ª ed., Campinas, SP: Alínea.

\_\_\_\_\_ (2009). Questões teóricas e metodológicas nas pesquisas sobre aprendizagem: a aprendizagem no nível superior. Em MARTINEZ, Albertina Mitjans & TACCA, Maria Carmen, V.R. (orgs) *A Complexidade da Aprendizagem, destaque ao ensino superior*, pp.119-148, Campinas, SP: Alínea.

\_\_\_\_\_ (2012). A configuração subjetiva dos processos psíquicos: avançando na compreensão da aprendizagem como produção subjetiva. Em MARTINEZ, Albertina Mitjans,

SCOZ, Beatriz J.S. & CASTANHO, Marisa Irene S. (orgs) *Ensino e Aprendizagem: a subjetividade em foco* Brasília, DF: Liber livros.

Malho, Maria João (2004). A criança e a cidade. Independência de Mobilidade e representações sobre o espaço urbano, Actas do V Encontro Português de Sociologia, pp. 49-56, disponível em [http://www.aps.pt/cms/docs\\_prv/docs/DPR4628ed529c42d\\_1.pdf](http://www.aps.pt/cms/docs_prv/docs/DPR4628ed529c42d_1.pdf)

Nóvoa, António. (2009). Professores, Imagens do futuro no presente, Educa, Lisboa, acesso em 18 de maio de 2013 <http://educacaolivrepapensar.blogspot.com.br/2010/06/antonio-novoa-professores-imagens-do.html>

Pereira, Maria Amélia Pinho. (2002). Derrubaram os últimos jardins para construir prédios. *Revista Linhas Críticas*, Brasília, DF, vol 8, nº 14, jan/jun, pp. 49-57

Vygotsky, L. S. (2008). Prestes, Zoia (trad.) A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Disponível em <http://www.pt.scribd.com/doc/17391389/Vigotski-A-brincadeira-e-seu-papel-no-desenvolvimento-psiquico-da-crianca-traducao-Zoia-Prestes>. Acesso em Junho de 2013

## Los autores

### **Alejandro Arnaldo Barroso Martínez**

[alejandroabm@redudg.udg.mx](mailto:alejandroabm@redudg.udg.mx)

Departamento de Estudios de la Comunicación Social. Universidad de Guadalajara.

### **Grettel Batista Ramón**

[reyvlz@infomed.sld.cu](mailto:reyvlz@infomed.sld.cu)

Licenciada en Psicología. Universidad de La Habana. Maestrante de Psicología Clínica, en la Universidad de La Habana. Miembro de la Sociedad Cubana de Psicología. Centro de Diagnóstico y Orientación del Municipio Diez de Octubre.

### **Claudia María Caballero Reyes**

[ccaballero@psico.uh.cu](mailto:ccaballero@psico.uh.cu)

Licenciada en Psicología por la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana. Maestrante en Sociología. Profesora Instructora de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana, Cuba.

### **Manuel Calviño**

[manuelc@psico.uh.cu](mailto:manuelc@psico.uh.cu)

Doctor en Ciencias Psicológicas. Master en Marketing, management y comunicación. Doctor Honoris Causa por la Universidad de Cajamarca. Profesor titular, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, Cuba.

### **Roxanne Castellanos Cabrera**

[roxy@psico.uh.cu](mailto:roxy@psico.uh.cu)

Licenciada en Psicología. Máster en Psicología Clínica. Terapeuta infantil y grupal. Profesora de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana, Cuba.

### **Adrián Cuevas Jiménez**

[cuevasjim@gmail.com](mailto:cuevasjim@gmail.com)

Doctor en Psicología, Profesor-investigador de la Carrera de Psicología. Facultad de Estudios Superiores Iztacala UNAM México.

**Eniuska Hernández Cedeño**

[eniuska@psico.uh.cu](mailto:eniuska@psico.uh.cu)

Profesora Auxiliar de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana. Master en Psicología. Centro de Orientación y Atención Psicológica “Alfonso Bernal del Riesgo” La Habana, Cuba.

**Naisvel González Herrera**

[naisvelgh@oibs.cu](mailto:naisvelgh@oibs.cu)

Licenciada en Psicología. Máster en Sociología. Aspirante a Investigador. Órgano de Integración para el Bienestar Social (OIBS). La Habana, Cuba.

**Sariá Lazo Valdés**

[saria@psico.uh.cu](mailto:saria@psico.uh.cu)

Centro de Orientación y Atención Psicológica “Alfonso Bernal del Riesgo” La Habana, Cuba.

**Tania de Armas Pedraza**

[tania.dearmas@upla.cl](mailto:tania.dearmas@upla.cl)

Socióloga. Magíster en Estudios de Población, por la Universidad de La Habana, Cuba. Doctorado en Procesos Sociales y Políticos en América Latina con Mención en Sociología, Universidad de Arte y Ciencias Sociales (ARCIS), Santiago de Chile. Directora y Profesora del Departamento de Sociología, Universidad de Playa Ancha (UPLA), Valparaíso, Chile.

**Alexis Lorenzo Ruiz**

[alexis.lorenzo@psico.uh.cu](mailto:alexis.lorenzo@psico.uh.cu)

Psicólogo. Profesor Titular. Doctor en Ciencias Psicológicas. Jefe Disciplina Psicología Clínica y de la Salud. Facultad Psicología. Universidad de La Habana, Cuba. Presidente Sociedad Cubana Psicología.

**Cristina M. Madeira Coelho**

Psicóloga Escolar na Algodão Doce. Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. Graduação em Psicologia pela UFMG. Bacharel em Psicologia pela UFMG em 1995.

**Pedro Emilio Moras Puig**

[amoras@infomed.sld.cu](mailto:amoras@infomed.sld.cu)

Psicólogo y Máster en Psicología Social. Investigador Auxiliar en el Instituto Cubano de Investigación Cultural “Juan Marinello”. Profesor Auxiliar de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana, Cuba.

**Amarilys Mercedes Torrado Ramos**

[amarilystr@yahoo.com](mailto:amarilystr@yahoo.com)

Licenciada en Psicología. Máster en Psicología Clínica. Profesora Instructora. Miembro de la Cátedra Universitaria del Adulto Mayor de la Universidad de La Habana.

**Cristian Venegas Ahumada**

[cristian.venegas@upla.cl](mailto:cristian.venegas@upla.cl)

Psicólogo por la Universidad Nacional Andrés Bello, Campus Viña del Mar, Doctor en Ciencias en Procesos Sociales y Políticos en América Latina con Mención en Sociología, Universidad de Arte y Ciencias Sociales (ARCIS), Magíster en Psicología Social con Mención en Psicología Jurídica, Universidad de Valparaíso. Profesor en el Departamento de Psicología, Universidad de Playa Ancha (UPLA), Valparaíso, Chile.





**Alternativas cubanas en Psicología** es una publicación cuatrimestral de la Red cubana de Alternativas Cubanas en Psicología, que se propone esencialmente mostrar el hacer y el pensar de los psicólogos y psicólogas cubanos en toda su diversidad y riqueza, en las diferentes regiones del mundo en las que crece y toma perfiles particulares sin renunciar a su identidad. Profesionales comprometidos con el desarrollo de una Psicología “con todos y para el bien de todos”.

Se trata de una revista científica y profesional, que incluye diferentes secciones dirigidas a los profesionales de la psicología, de las disciplinas afines y a todos aquellos interesados en la psicología.

La revista tiene un Consejo Editorial y un Comité Editorial. Para la publicación de la revista, se trabaja también con un comité de evaluadores externos, designado específicamente por el Consejo Editorial y Comité Consultor, para la elaboración de cada número. Estos tres grupos velan por la calidad formal y de contenido de la revista. Garantizan que solo se publiquen trabajos debidamente arbitrados por profesionales de alto nivel y de probada capacidad para el ejercicio de la valoración de calidad.

**Alternativas cubanas en Psicología** se publica en versión digital, en formato *pdf* con el ánimo de que sea fácilmente distribuida. Su uso con fines profesionales, científicos, académicos, está permitido. Está asociada al dominio <http://www.acupsi.org>. Se pueden establecer *links* desde otros dominios, hospedarla en redes o páginas sin fines de lucro.

La revista se hace gracias a la acción mancomunada y desinteresada de los psicólogos y psicólogas cubanos que contribuyen de diferentes modos a su publicación. Asimismo cuenta con el apoyo y el auspicio de instituciones profesionales y científicas de psicología de nuestro continente.

Siendo que el trabajo de los psicólogos y psicólogas cubanos se integra y apoya en el trabajo de muchos profesionales y académicos de la psicología de toda la América Latina, la revista publica también trabajos de profesionales de otros países que evidencien una comunidad con el hacer y pensar de los cubanos.

## **Normas Editoriales**

Los interesados en presentar artículos para su publicación deben enviar sus propuestas al Director de la Revista o al Coordinador Editorial a alguna de las siguientes direcciones: [info@acupsi.org](mailto:info@acupsi.org) ; [manuelc@psico.uh.cu](mailto:manuelc@psico.uh.cu). Los artículos deberán enviarse por correo electrónico como archivo adjunto en Word de versión reciente.

En la primera hoja deberá incluirse: Título en español e inglés (Mayúscula, Arial 16; longitud máxima de 15 palabras); Autor(es), centrado; primero nombre(s) y después apellido(s); Dirección electrónica del o los autores en pie de página. Título académicos, grados científicos, etc. Entidad o Institución a la cual pertenece/n, centrado; Ciudad y País de residencia. Deberá integrarse al inicio un resumen no mayor de 200 palabras, con versiones en español e inglés. Asimismo, deben consignar título, y de 3 a 5 palabras clave en los dos idiomas.

En coherencia con la diversidad expresiva de los diferentes modos de hacer y pensar la psicología, La revista aceptará formas narrativas diversas, siempre y cuando sean formalmente adecuadas y rigurosas.

Solo se publicarán trabajos en español y en portugués.

Los trabajos deberán tener un máximo de 20 hojas, incluyendo tablas, figuras y bibliografía, en letra Arial de 12 puntos, a espacio y medio. Formato Carta (21,59 x 27,94), con márgenes de 2 cm por

los cuatro bordes (superior, inferior, izquierda, derecha). Todas las páginas estarán numeradas incluyendo bibliografía, ilustraciones, gráficas, tablas y anexos.

Para la normalización de las citas en el texto y notas al pie de página consultar el Manual de Normalización de Trabajos Científicos en el sitio de la BVS ULAPSI

(<http://newpsi.bvs-psi.org.br/ulapsi/ManualCitacoesTextoNotasPagina.pdf> )

Para la normalización de las referencias consultar el Manual en el sitio de la BVS ULAPSI (<http://newpsi.bvs-psi.org.br/ulapsi/ManualReferencias.pdf>)

Estos documentos pueden encontrarse en el sitio web de la Revista ([www.acupsi.org](http://www.acupsi.org))

Cada artículo recibido será enviado a dos consultores integrantes del Comité de Evaluación Externo, expertos en la temática y de países distintos al del/los autor/es del artículo propuesto, a quienes se les solicitará leer los trabajos validándolos respecto a su cumplimiento de las normas editoriales y mostrando su relevancia en torno a la pertinencia en el cumplimiento de los objetivos de la revista. En caso de disparidad de decisiones entre los evaluadores, se recurrirá a un tercer árbitro.

Los miembros del Comité de Evaluación Externo que revisen los trabajos podrán solicitar a su/s autor/es la aclaración o corrección parcial de estos.

Si el artículo no resulta aprobado los evaluadores expresarán sus observaciones a los autores, las cuales las harán llegar de manera confidencial y personal.

Deben enviarse preferentemente artículos inéditos. Cuando se solicita la publicación en la revista de un artículo ya publicado en otro medio, los autores deberán hacer saber esto al conocimiento del Comité Editorial, y testimoniar el acuerdo de la editora que ya lo publicó. El Comité Editorial analizará y resolverá si es o no conveniente la publicación de dicho material.

La presentación del trabajo no implica necesariamente su publicación. Así mismo la Revista se reserva el derecho de ubicar el trabajo, de ser aceptado, en el número que resulte ser el más adecuado. El material presentado no será devuelto a su/s autor/es en caso de no publicación.

**Las opiniones vertidas en los artículos no serán responsabilidad de la revista, ni de los miembros del Comité Editorial o el Comité Consultor, ni de las instituciones involucradas en su publicación, sino exclusivamente del/los autor/es.**



 **ALTERNATIVAS**  
**cubanas**  
en psicología