

 ALTERNATIVAS
cuBanas
en psicología

Volumen 7. Número 19 /2019

ISSN 2007 – 5847



Revista Cubana de Alternativas en Psicología.

Revista Alternativas Cubanas en Psicología, Vol 7 Núm 19, es una publicación cuatrimestral editada por la Asociación Mexicana de Alternativas en Psicología A.C., calle Instituto de Higiene No. 56. Col. Popotla, Delegación Miguel Hidalgo. C.P. 11400. Tel. 5341-8012, www.acupsi.org, info@acupsi.org. Editor responsable: Manuel Calviño. Reserva de derechos al uso exclusivo No. 04-2012-041911383500-203 otorgado por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. ISSN 2007-5847. Responsable de la actualización de este número, emotional.com.mx, Javier Armas. Sucre 168-2, Col. Moderna. Delegación Benito Juárez. C.P. 03510. Fecha de última modificación: 27 de marzo de 2013. Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación. Queda prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización del Instituto Nacional del Derecho de Autor.

Alternativas cubanas en Psicología

Revista cuatrimestral de la
Red cubana de alternativas en Psicología.
Volumen 7, Número 19 - enero / abril 2019

Comité Editorial

Manuel Calviño
Reinerio Arce Valentín
Patricia Áres Muzio
Roberto Corral Ruso
Jorge Enrique Torralbas
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

INDICE

EDITORIAL	5
-----------------	---

Tribuna

GRACIAS A LA VIDA

Jorge Enrique Torralbas.	6
-------------------------------	---

Diversidad reflexiva

¿ES LA ALFABETIZACIÓN UN CABALLO DE TROYA? REFLEXIONES SOBRE LAS CONSECUENCIAS EPISTEMOLÓGICAS DE LA DIFUSIÓN DE LA ESCRITURA ALFABÉTICA

Giovanna Maxia	11
----------------------	----

LA PSICOLOGÍA POLÍTICA. UNA APROXIMACIÓN A SU ESTUDIO

Laura González Castro	
Graciela de la Caridad de la Cruz Blanco	
Teresa Luisa Benavides Gamiotea.	18

Mirando a la práctica profesional

INNOVACIÓN SOCIAL Y DESARROLLO COMUNITARIO-LOCAL. EL CASO DEL PROYECTO ARTE CORTE-SANTO ÁNGEL POR DENTRO

Francisco Damián Valdés Morillas	
Ovidio D'Angelo Hernández	27

METODOLOGÍA DE TRABAJO PSICOTERAPÉUTICO GRUPAL PARA LA ATENCIÓN DE PROBLEMÁTICAS PSICOLÓGICAS INFANTO-JUVENILES

Roxanne Castellanos Cabreran	48
------------------------------------	----

LA ORIENTACIÓN DEL PROYECTO DE VIDA PROFESIONAL: PERSPECTIVAS ACTUALES

Solvey del Río Marichal	
Yamila Cuenca Arbella.	54

SALUD MENTAL E INGRESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR. PRESENCIA DE LA ANSIEDAD EN JÓVENES ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE PSICOLOGÍA EN LA UNIVERSIDAD DE GUAYAQUIL

Luis Eduardo Alvarado Sánchez	
Miguel Ángel Roca Perara	65

RELACIONES DE AMISTAD EN DOS GRUPOS ESCOLARES DE SEXTO GRADO DE CONTEXTOS GEOGRÁFICOS DIFERENTES

Greter Saura Iglesias	
Mairelys Pérez Izquierdo.	93

Desde otros contextos

**LA AUTOVALORACIÓN DEL DESARROLLO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS
A TRAVÉS DE LA NARRATIVA**

Adrián Cuevas Jiménez

María Antonieta Covarrubias Terán. 103

**IDENTIFICACIÓN DE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE PARA EL APRENDIZAJE
DE CONTENIDOS CLÍNICOS EN ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA, A TRAVÉS DEL
CUESTIONARIO HORNEY ALONSO (CHAEA)**

Gabriela Prieto Loureiro 122

Los Autores. 135

INDEX

EDITORIAL	5
-----------------	---

Grandstands

THANKS TO LIFE

Jorge Enrique Torralbas	6
-------------------------------	---

Reflective diversity

IS LITERACY A TROJAN HORSE?

REFLECTIONS ON EPISTEMOLOGICAL CONSEQUENCES

OF THE DISSEMINATION OF THE ALPHABETICAL SCRIPTURE

Giovanna Maxia	11
----------------------	----

POLITICAL PSYCHOLOGY. AN APPROXIMATION TO HIS STUDY

Laura González Castro

Graciela de la Caridad de la Cruz Blanco

Teresa Luisa Benavides Gamiolea	18
---------------------------------------	----

Looking for professional practice

SOCIAL INNOVATION AND COMMUNITY-LOCAL DEVELOPMENT.

THE CASE OF THE ARTE CORTE-SANTO ÁNGEL PROJECT FOR INSIDE

Francisco Damián Valdés Morillas

Ovidio D'Angelo Hernández	27
---------------------------------	----

METHODOLOGY OF PSYCHOTHERAPEUTIC GRUPAL WORK FOR THE

ATTENTION OF INFANT-YOUTH PSYCHOLOGICAL PROBLEMS

Roxanne Castellanos Cabrerías	48
-------------------------------------	----

THE ORIENTATION OF THE PROFESSIONAL LIFE PROJECT:

CURRENT PERSPECTIVES

Solvey del Río Marichal

Yamila Cuenca Arbella	54
-----------------------------	----

MENTAL HEALTH AND ACCESS TO THE HIGH EDUCATION. THE PRESENCE

OF ANXIETY IN YOUNG STUDENTS OF THE CAREER OF PSYCHOLOGY IN

THE FACULTY OF PSYCHOLOGY, UNIVERSITY DE GUAYAQUIL, ECUADOR.

Luis Eduardo Alvarado Sánchez

Miguel Ángel Roca Perara	65
--------------------------------	----

FRIENDSHIP RELATIONS ON TWO 6TH GRADE SCHOOLCHILDREN GROUPS

AT DIFFERENT GEOGRAPHICAL CONTEXTS.

Greter Saura Iglesias

Mairelys Pérez Izquierdo	93
--------------------------------	----

From other contexts

**THE SELF-VALUATION OF DEVELOPMENT IN UNIVERSITY STUDENTS
THROUGH THE NARRATIVE**

Adrián Cuevas Jiménez

María Antonieta Covarrubias Terán.103

**IDENTIFICATION OF LEARNING STYLES FOR THE LEARNING
OF CLINICAL CONTENTS IN PSYCHOLOGY STUDENTS,
THROUGH THE HORNEY ALONSO QUESTIONNAIRE (CHAEA)**

Gabriela Prieto Loureiro 122

The Authors 135

Editorial

La diversidad, característica promisorio de la Psicología Latinoamericana, ha sido punto de encuadre de Alternativas cubanas en psicología. No son solo diversos los modos de hacer y pensar la Psicología en Cuba, también lo son los modos de expresar esta diversidad. Y esta diversidad es expresión de patrimonio autóctono, de identidad, de aquello que más allá de las especificidades de las producciones culturales, incluidas por su puesto las ciencias, y la profesionalidad, se asienta en el ser cubano.

Sabia la sentencia martiana que afirma: *“En América hay dos pueblos y no más de dos, de alma muy diversa por los orígenes, antecedentes y costumbres, y solo semejantes en la identidad fundamental humana. De un lado está nuestra América, y todos sus pueblos son de una naturaleza, y de cuna parecida...; de la otra parte está la América que no es nuestra...”*. Nosotros no pertenecemos, no somos de esa “otra América”.

Y, vuelvo con el Maestro, *“un pueblo crea su carácter en virtud de la raza de que procede, de la comarca en que habita, de las necesidades y recursos de su existencia, y de sus hábitos religiosos y políticos”* Si esa no es nuestra América, no son nuestras sus formas de pensar, de vivir, de hablar. Y tampoco ha de ser, ni escudado en una manipulada universalidad, el lenguaje de sus publicaciones, el de las nuestras. No tienen que ser su normas, las nuestras. Sin con esto preconizar la ausencia de diálogos, de intercambios, de colaboraciones.

Defendamos nuestra cultura, nuestra identidad, también con nuestros modos de narrar, de escribir, de expresarnos, incluso dentro de la comunidad científica, que no es, ni puede ser, una comunidad ajena a sus raíces, a su gente, a su identidad nacional.

Para el año que recién comenzamos, el naciente 2019, enfrascados en la tarea de hacer una Cuba mejor, más capacitada para favorecer el bienestar y la felicidad de todas las cubanas y los cubanos, mantengamos el firme propósito de hacer Psicología con Cuba, desde la cubanía, desde lo que hacen cubanos y cubanos más allá incluso de las fronteras territoriales. Sea también la psicología un “ajiacó” de ideas, conceptos, estilos narrativos, formas de hacer la investigación, de producir conocimientos. Una psicología cubana, tan local como universal, tan propia como compartida.

¡En esta revista, hay cubanos y cubanas haciendo psicología!

Manuel Calviño
Director

GRACIAS A LA VIDA

Jorge Enrique Torralbas

Facultad de Psicología, Universidad de La Habana

Resumen

El presente texto contiene las palabras de bienvenida, pronunciadas por el Maestro Jorge Enrique Torralbas, en el Acto de apertura del X Congreso Internacional de Estudiantes de Psicología, realizado en la Universidad de La Habana, y que reunió a centenares de jóvenes psicólogos y psicólogas en formación de más de doce países.

Palabra clave: Formación en Psicología, Epistemología, Historia

Abstract

This text contains the words of welcome, pronounced by the Master Jorge Enrique Torralbas, in the opening ceremony of the X International Congress of Psychology Students, held at the University of Havana, and brought together hundreds of young psychologists and professional psychologists in training of more than twelve countries.

Key words: Training in Psychology, Epistemology, History

*Gracias a la vida, que me ha dado tanto
Me dio dos luceros, que cuando los abro
Perfecto distingo, lo negro del blanco
Y en el alto cielo su fondo estrellado
Y en las multitudes la mujer que yo amo*

Gracias a la vida que nos ha dado la oportunidad de encontrarnos aquí, en nuestra hermosa Aula Magna. Nos reunimos seducidos por el olor de estas caobas camagüeyanas para comenzar el camino del X Encuentro Internacional de Estudiantes de Psicología. Lo que comenzó a gestarse hace un año y tres meses es ya una realidad. Durante una semana, más de 410 delegados extranjeros de 16 países y cerca de 400 estudiantes cubanos de todo el país, vivirán intensas jornadas de intercambio, aprendizaje y disfrute.

Agradezco especialmente la presencia en este acto la vicerrectora y del presidente de la Federación Estudiantil Universitaria de nuestra universidad. Ello evidencia el apoyo de nuestra universidad a estos encuentros. Es la comprensión que estos contribuyen, de forma especial, a la formación profesional y humana de sus organizadores y asistentes.

Nuestro propósito, tal como dice nuestra convocatoria, es compartir nuestros deseos para hacerlos más fuertes; compartir nuestras debilidades para buscar los caminos necesarios para sobrepasarlas; compartir nuestros caminos para andar juntos, como forma de hacer el viaje de la vida profesional y ciudadana más seguros y más certero.

Por ello este evento no se llama congreso, ni taller, ni simposio. Este evento es un ENCUENTRO. Un ENCUENTRO pensado y organizado por estudiantes; que trata de entender las claves del pasado, vive el presente y mira al futuro con optimismo; que invita a

combinar el dinamismo y el empuje de la juventud, con la responsabilidad de asumir nuestro protagonismo, responsabilidad no solo con el futuro, sino también con el presente de la Psicología y con el bienestar de nuestros pueblos.

Para ello nos reunimos hoy y trabajaremos esta semana.

*Gracias a la vida, que me ha dado tanto
Me ha dado la marcha de mis pies cansados
Con ellos anduve ciudades y charcos
Playas y desiertos, montañas y llanos
Y la casa tuya, tu calle y tu patio*

Muchos son los retos que enfrentamos esta semana. No organizaríamos este ENCUENTRO si no creyéramos, como dice Silvio, en la locura de la garganta del sinsonte, si no creyéramos que en el monte se esconde el trino y la pavora, si no creyéramos en la balanza ni en la razón del equilibrio. ¿Cuáles son las razones del equilibrio que debemos buscar esta semana? Quisiera, a continuación, mostrar algunos puntos que considero esenciales y que han estado señalando el rumbo en el diseño de este evento.

Necesitamos reflexionar en el equilibrio entre lo local y lo global, porque quedar atrapados en uno de estos polos pueden ser modos de matar nuestra identidad personal, profesional, nacional, entre otras. Ninguna de estas se puede definir solo desde lo local, ni nunca será completamente nítida solo desde lo global. Hay quienes han propuesto términos como lo glocal. Sin embargo, no se trata de lo nominativo, sino de un verdadero equilibrio en nuestras prácticas institucionales y en la administración, por ejemplo, de la ciencia y la educación a todos los niveles. Se trata del reconocimiento de lo local como único modo de dialogar con lo global, de lo global como único modo de comprender a cabalidad lo local. La pérdida de este equilibrio es una de las formas contemporáneas de colonización. El problema no es la globalización, sino qué se globaliza, cómo se hace y de cuánto estamos preparados para dialogar.

Conectado con lo anterior debemos reflexionar en cómo acontece la formación de la Psicología. ¿Qué leemos? ¿Qué enseñamos? ¿Qué aprendemos? ¿A quién citamos? ¿Cuál es el paradigma de ciencia que perseguimos? Los estudios muestran que la bibliografía que se enseña en nuestro continente reconoce muy poco a autores nacionales y latinoamericanos. ¿En cuántos cursos de Historia de la Psicología en América Latina se lee a profundidad a Martín Baró? ¿En cuántos cursos de Psicología Social se estudia la Psicología de la liberación? Existe un desconocimiento de la producción latinoamericana, de la historia de la Psicología en este continente y también en cada uno de los países. Debemos encontrar el equilibrio en la bibliografía que leemos, producimos, citamos o lo que es más importante, seguimos y aplicamos. ¿Cómo afrontar la realidad de nuestros países desde paradigmas tan ajenos económica y socialmente? Hay mucha riqueza en lo que se ha escrito en cada uno de nuestros países. Y se puede y debe seguir enriqueciendo. La conferencia magistral de mañana martes busca reflexionar sobre estos asuntos. Este encuentro es para comprender la necesidad de hacerlo; para exigirnos hacerlo.

Encontremos pronto ese equilibrio que necesariamente llevará reajustes en los paradigmas institucionales en nuestras universidades. No hay debilidad alguna en las Ciencias Sociales más que pretender ser lo que no son. Debemos empeñarnos en modificar, primero en nosotros y luego en nuestras universidades, el paradigma de ciencia y científicidad. Abracemos la diversidad epistémica, teórica y de modos de hacer. Tomemos la oportunidad

y el riesgo de dialogar y reconocer, en esa diversidad, la riqueza que necesitamos para echar a andar.

*Gracias a la vida, que me ha dado tanto
Me dio el corazón, que agita su marco
Cuando miro el fruto, del cerebro humano
Cuando miro el bueno tan lejos del malo
Cuando miro el fondo de tus ojos claros*

Este es un lugar sagrado. Aquí descansan los restos de Félix Varela, independista cubano y, para los católicos, siervo de Dios en proceso de beatificación. Varela escribió que la juventud es la dulce esperanza de la patria. ¡Qué grande la palabra juventud! ¡Qué grande la palabra esperanza! ¡Qué grande la palabra patria! Ojalá que esta semana sintamos la esperanza y vibremos con nuestra Patria Grande. El intercambio deportivo de mañana martes será un modo de conectar con los juegos típicos de nuestra infancia, de la infancia de las niñas y niños de nuestros países; esos juegos que hablan de nuestra esperanza y de nuestras naciones. Aprender con placer, intercambiar desde lo que nos une y también de lo que nos diferencia.

Debemos encontrar el equilibrio entre la utopía y el pragmatismo. Recuerdo, inevitablemente, la fábula de los tres hermanos de Silvio. Tanto solo soñar, como solo pensar en lo verdadero como lo útil de forma inmediata, pueden conducir al conformismo. Encontrar el equilibrio entre utopía y pragmatismo es comprender que soñar solo vale la pena si los sueños sirven para construir el presente y desde ahí, el futuro. Deseamos que este sea un ENCUENTRO de soñadores, pero más aún, de actores activos de su tiempo.

En esta misma Aula Magna se encuentra la mascarilla mortuoria de Julio Antonio Mella, fundador de la organización estudiantil más antigua de América Latina: la Federación Estudiantil Universitaria. A los pies de la escalinata universitaria se encuentran sus restos. Ahí podrán leer en letras de bronce a relieve “Luchar por la revolución social en América no es utopía de locos, es luchar por el próximo paso en la historia”.

Un modo de hacerlo es buscar el equilibrio en el concepto de extensión universitaria. Una de las innovaciones de este ENCUENTRO es la celebración de la Gran Feria Comunitaria. El jueves saldremos a la comunidad donde está la Facultad de Psicología. Ahí tendremos más de una treintena de actividades para niños, adolescentes, jóvenes, adultos medios y mayores. Sin embargo, ahí no radica la innovación. Si nos quedásemos en ese plano estaríamos cercenando el concepto de extensión universitaria, lo estaríamos confundiendo con asistencialismo.

La extensión universitaria no es solo que la universidad vaya a la comunidad y le entregue su saber, sino que la universidad toda esté dispuesta a que la comunidad, en esta interacción, la fertilice. La extensión universitaria no se trata de hacer actividades para la comunidad, sino de escucharla; la extensión universitaria no solo se trata que la comunidad aprenda de la universidad, sino que la universidad se deje interpelar, contradecir, afirmar, enriquecer, aprender de la comunidad.

Por ello, hace más de dos meses los estudiantes de la facultad han estado en diálogo con los actores de su comunidad, han descubierto los saberes institucionales y se han cuestionado sus prácticas cotidianas. Por eso la Gran Feria Comunitaria del jueves no trata solo de un conjunto de actividades que haremos, sino del fruto de un trabajo continuado en el que como

institución estamos aprendiendo a dialogar. La verdadera extensión universitaria es un camino de doble vía.

Las sociedades latinoamericanas se encuentran envueltas en un debate sobre su presente y futuro. Aunque con diferencias notables entre nuestros países, las transformaciones económicas y políticas imponen nuevos retos a la búsqueda o mantenimiento –en algunos casos– de la equidad, justicia e inclusión social. En medio de ese complejo escenario estar aquí es un privilegio para todas y todos nosotros. Supone para muchos una gran inversión y agradecemos una vez más la decisión de asistir. Pero no debemos olvidar a otros muchos que no pueden siquiera plantearse venir. No podremos hablar de bienestar humano sin mencionar la situación difícil e inaceptable en la que vive buena parte de la población latinoamericana. Existe pobreza material y espiritual. Y la pobreza es intolerable. La violencia es intolerable. Cualquier forma de exclusión es intolerable. Para ellos también es este ENCUENTRO. Parafraseando otra bella canción, cantamos a quienes no nos escuchan, a quienes no los dejan escucharnos, a quienes nunca ya nos escucharán, a quienes nadie nunca canta. Somos privilegiados por estar aquí. Debemos asegurarnos nunca ser ciegos ante el sufrimiento ajeno.

La Psicología tiene otro reto importante. Con relativa independencia de posturas teóricas y escenarios donde se desarrolle, hay un énfasis muy marcado en mirar al individuo y describir su contexto como mero paisaje. En muchos de esos casos, el interés instrumental no permite un análisis a profundidad de lo que la realidad grupal y social supone para los sujetos y cómo esta impacta en los procesos educativos, institucionales, comunitarios. Este es un modo de negar la fuerza de la subjetividad colectiva y, también, de mantenerla silenciada y cómplice. Debemos construir una mirada más compleja en nuestras investigaciones y prácticas profesionales. No importa si es desde la clínica, la escuela, la empresa u otro espacio, la comprensión más profunda del condicionamiento social y de la fuerza de las identidades colectivas debe ser trabajada con más fuerza. La selección de las conferencias en este ENCUENTRO apuesta por esta mirada.

Debemos juntos superar la confusión entre especialización y estancos. Parecería en muchos casos que las disciplinas son autosustentables y que contienen en sí mismas todas las explicaciones. Incluso, en muchos casos, cometemos el grave pecado de pensar que desde la Psicología podemos comprender todo. La necesidad de otras disciplinas en el ejercicio de otras no solo es natural, sino necesario. Probarnos en ese diálogo es la intención de este ENCUENTRO. Aunque, para ser sinceros, debemos seguir trabajando con nuestras propias resistencias. Debemos estar listos para dialogar con otras ciencias de forma productiva, pero dialogar y trabajar articuladamente a lo interior de nuestras propias disciplinas.

En la búsqueda y defensa de nuestra identidad profesional y latinoamericana necesitamos estar alertas. En muchas de las llamadas estructuras alternativas de estudiantes y profesionales de nuestro continente –entiéndase asociaciones, confederaciones, sociedades, colegios, entre otras– muchas veces se reproducen y comportan nuevas formas de (auto) exclusión. En sus prácticas cotidianas de forma tácita se contribuye a la perpetuación de una ciencia que no mira su contexto y no se compromete con él; pero lo que es peor, contribuyen a perpetuar los males de nuestras sociedades al no reconocerlos o solo describirlos. Todavía nos formamos en una cultura de caudillismo profesional. ¡Qué trabajo unirse y andar por los mismos caminos, aunque sean andares diferentes! Tenemos la oportunidad esta semana de profundizar en un modo diferente de dialogar con la enorme diversidad presente en este ENCUENTRO.

Con inmensa emoción celebramos esta décima edición. Con emoción, pero también con inmensa gratitud. Esta continuidad solo ha sido posible por la confianza y el desvelo de numerosas generaciones de estudiantes y profesores; por el ánimo fundacional de Reynaldo Rojas; por la capacidad de arriesgar y sacrificar; por las numerosas voces que han cantado con nosotros. Estos encuentros han hecho que cientos de estudiantes se hayan encontrado y mirado a los ojos. Somos hoy porque hemos recreado este legado que hicieron otros. A los que están aquí, nuestros profesores de siempre y que nos acompañan hoy en este andar, a los que ya se han ido pero queda su huella. Somos felices hoy, en buena medida, gracias a ustedes, gracias a ellos. Por eso, nuestra gratitud.

Estimadas delegadas, delegados, invitadas e invitados:

¡Abracemos esta buena locura! ¡Locura salvadora y sanadora!

¡Por nosotros! ¡Por nuestras familias! ¡Por nuestras sociedades! ¡Por nuestro presente y por un mejor futuro!

¡La paradoja es que en estos tiempos no habrá mayor cordura que abrazar esta locura!

La locura no solo de desear, sino de construir el bienestar y felicidad individual y colectiva.

Abracemos la idea y emprendamos la marcha.

Abracemos la idea y tomemos acciones.

Dependerá de cada uno de nosotros que, como dice la frase temática de este evento, que este sea un ENCUENTRO de ideas y de acción.

Y termino con una acción de gracias.

*Gracias a la vida que me ha dado tanto
Me ha dado la risa y me ha dado el llanto
Así yo distingo dicha de quebranto
Los dos materiales, que forman mi canto
Y el canto de ustedes que es el mismo canto
Y el canto de todos que es mi propio canto*

¡Bienvenidas, bienvenidos!

Muchas gracias

¿ES LA ALFABETIZACIÓN UN CABALLO DE TROYA?

REFLEXIONES SOBRE LAS CONSECUENCIAS EPISTEMOLÓGICAS DE LA DIFUSIÓN DE LA ESCRITURA ALFABÉTICA

Giovanna Maxia

Escuela de Psicoterapia Cognitiva Interpersonal (SCINT) de Roma.

Resumen

El presente artículo, mediante la comparación entre distintas formas de expresar y transmitir la experiencia humana, pone en evidencia las consecuencias epistemológicas de la difusión de la escritura alfabética en la cultura occidental. A partir de esta comparación los conceptos de objetividad, universalidad e individualidad, situados en su contexto histórico-cultural de aparición, pierden el papel de categorías absolutas indiscutibles y entran en el devenir de los procesos histórico-culturales como productos relacionados con el contexto histórico-cultural en el que se originaron y se desarrollaron. La perspectiva delineada cambia el punto de partida en el estudio de otras civilizaciones que tuvieron una historia diferente a la occidental.

Palabras clave: Epistemología, historia, cultura

Abstract

This article through a comparison between different forms to expressing and preserving human experience highlights the epistemological consequences of the alphabetical writing spread in the Western culture. From this comparison the concepts of objectivity, universality and individuality, placed in their cultural context of the historical occurrence, lose the role of undisputed absolute categories and get in the becoming of historical cultural processes as products related to historical cultural context in which they began and developed. The outlined perspective is changing the starting point in studying of other cultures that had a different history from western history.

Key words: Epistemology, history, culture

Introducción

Los cambios epistemológicos que tuvieron lugar durante el siglo pasado han vuelto insostenible una teoría del conocimiento de la realidad que excluya la influencia del sujeto que conoce. En consecuencia, una teoría del conocimiento tiene que desarrollar una teoría del sujeto en su dimensión histórica y cultural. La dimensión histórica nos permite salir de la trampa de pensar que siempre ha existido una única forma de subjetividad, la dimensión cultural nos permite de contemplar distintas formas de subjetividades que existen en distintos lugares del mundo. Desde este punto de vista nos parece interesante la reconstrucción histórico-cultural que hicieron unos autores europeos al poner en relación distintas formas de subjetividad con distintas formas de transmisión de su propia cultura. Ellos investigaron diferentes características entre culturas de tradición oral y culturas de tradición escrita. De la comparación emergieron diferencias notables no solo en la manera de concebir la naturaleza, sino en las formas en que se desarrollaban las subjetividades. Estos estudios nos

parecen interesantes sobre todo porque mientras la mayoría de las culturas europeas se han alejado de su propia cultura oral y se han vuelto escriturales desde hace dos milenios, la mayor parte de las culturas latinoamericanas se convirtieron a la escritura hace relativamente poco tiempo y todavía mantienen una tradición oral rica y compleja.

La invención del alfabeto: origen de la objetividad del mundo y de la subjetividad

La invención del alfabeto griego fue una revolución extraordinaria: por primera vez los signos representaban el sonido de los fonemas. Por primera vez fue posible un hecho sin precedentes: que el lenguaje pudiera ser visualizado, que se separara del sonido y que se pusiera en otra dimensión sensorial, lo que constituye un paso fundamental. El sonido es la dimensión sensorial más efímera, pues cuando se consigue distinguir, el sonido, ya no existe. (Guidano 2001)

Según la opinión de distintos estudiosos, la invención y la difusión de la escritura alfabética tuvo consecuencias epistemológicas muy importantes en la cultura occidental. ¿Qué tiene de extraordinario la invención del alfabeto? Para comprender este asunto es necesario considerar las características de la escritura alfabética y el contexto histórico en el que se desarrolló. La escritura alfabética fue una innovación aportada por los griegos al sistema de escritura fenicio. Las primeras inscripciones se remontan al 776 A.C., con ocasión de las olimpiadas (MacQuarrie, 1985). Los sistemas de escritura semíticos precedentes, incluido el fenicio, no fueron realmente alfabéticos, porque los fenicios inventaron un sistema fonético silábico, no alfabético. Ellos lograron identificar las sílabas de la lengua hablada y les asignaron caracteres, pero el número de sílabas era enorme y el sistema de signos resultante era difícil de memorizar. Los fenicios, tratando de simplificarlo, redujeron el número de signos, pero el lector tenía que decidir la vocal que debía elegir entre cinco. La característica de una escritura silábica es que lo que está escrito no es una representación unívoca del sonido lingüístico expresado por la voz humana, pues tiene que ser interpretado. La innovación de los griegos fue una verdadera revolución ya que lograron abstraer los elementos impronunciables (consonantes) contenidos en las sílabas y les asignaron caracteres. El resultado fue una tabla de elementos atómicos que, agrupándose en una gran variedad de combinaciones, consiguió una representación visual con un significado unívoco de cada palabra que la voz humana expresaba (Havelock 1996). De esta forma, las palabras que hasta la invención del alfabeto no tenían permanencia (*verba volant, scripta manent*), pudieron ser transcritas y separarse de su expresión viviente.

¿Cuáles fueron las consecuencias?

La transcripción del sonido tuvo como consecuencia la separación y el distanciamiento del hablante de su producción. Por primera vez en la historia el hablante se encuentra ante una representación visual de la voz, despojada del conjunto expresivo del que forma parte con la gestualidad, la mímica y la postura, el timbre, la altura, la tonalidad y el ritmo. La escritura alfabética solo puede aislar y transcribir el componente sonoro del lenguaje, dándole una expresión visual, pero despojándola de la expresividad de la voz viviente. La voz, fuera de la escritura alfabética, la única escritura que permite una lectura unívoca de los signos lingüísticos, es poliédrica desde el punto de vista expresivo, pero no tiene permanencia, existe solo en una dimensión sonora efímera. La sonoridad de la voz, traducida en signos alfabéticos, adquiere un componente visual permanente que mediante la lectura permite una reactivación y una trasmisión. De esta forma, la voz transcrita permanece como “objeto” separado del “sujeto” que la ha emitido. La práctica de la escritura y de la lectura alfabética conducen a una nueva concepción del mundo y a la aparición de una propia humanidad que

puede distanciarse del fluir cambiante de la propia experiencia y hacerla su objeto de reflexión. Esta es la revolución epistemológica de la que hablan los estudiosos, la separación entre voz viviente y voz transcrita ha puesto en marcha la distinción entre sujeto conociente y objeto conocido, entre proceso y producto de conocimiento. Para comprender la entidad del cambio sobre la percepción de uno mismo y del mundo, puesta en marcha por la escritura alfabética, resulta útil comparar el sistema de escritura alfabética con otros sistemas de escritura que no objetivan el mundo.

Ideogramas

Las escrituras con ideogramas, a diferencia de la escritura alfabética, permiten visualizar a la vez las acciones y las cosas. Ernest Francisco Fellonosa, gran estudioso de la lengua china, en su libro *El carácter de la escritura china como medio poético* (mencionado por C. Sini, 2012) explica cómo los ideogramas expresan el fluir de la vida. Por ejemplo, el símbolo del sol siempre está asociado a su movimiento, no existe una palabra que exprese el concepto de sol aislado de su acción: hay distintos ideogramas compuestos para expresar el sol al amanecer, al mediodía o en la puesta. Y así ocurre en todos los símbolos, como el ideograma que significa “hablar” es una boca de la que salen dos palabras y una llama; el signo de “crecer con dificultad” es una hierba con la raíz torcida; el ideograma de “comensal” es un hombre y un fuego. En este proceso de composición, dos cosas unidas no producen una tercera, sino que sugieren una relación fundamental entre ellas. Como en la naturaleza, en los caracteres chinos no existe una cosa aislada, un auténtico nombre. Como dice Fellonosa: *Las cosas son solo puntos de encuentro de acciones, cortes transversales de acciones instantáneas*. Un verbo puro, un movimiento abstracto, tampoco cabe en la naturaleza. Con los ideogramas el ojo ve nombre y verbo como una sola cosa: cosas en movimiento y movimiento de cosas, eso es lo que intenta representar la concepción china. Por ejemplo, el sol que subyace al brotar de las plantas significa primavera. Fellonosa lo explica así: *El verbo debe ser el hecho primario de la naturaleza, dado que movimiento y cambio son todo lo que de ella podemos conocer*. Los ideogramas representan el mundo de la naturaleza, no objetivan las cosas y las acciones como si fueran realidades separadas de la acción del observador. Por eso, como expresa Guidano, para los orientales que han tenido y todavía tienen un lenguaje simbólico más cercano a la vivencia, no existe una distinción clara entre hombre y naturaleza. *El oriente tiende a experimentar el sí mismo como subjetivo y objetivo simultáneamente, mientras que el occidente se inclina por diferenciar el sí mismo sujeto del sí mismo objeto, percibiendo en consecuencia los objetos “externos” como si tuvieron una existencia independiente del sujeto*. (p. 27, *El sí mismo en proceso*).

Características del “lenguaje oral”

Ni siquiera el lenguaje hablado en una sociedad de tradición oral permite un distanciamiento de la propia experiencia y la objetivación del mundo. Como explica Guidano, en *el mundo oral el lenguaje es un sistema simbólico de significación que tiene una referencia con la vivencia momento a momento, las palabras no se refirieron a una realidad objetiva, sino a las acciones que los hablantes actúan u observan*. El lenguaje cotidiano del mundo oral es muy cercano a la inmediatez del vivir, fue la escritura alfabética la que transformó profundamente la manera de hablar. Un ejemplo puede clarificar este asunto. Karl Menninger, etnopsiquiatra que ha estudiado una comunidad no alfabetizada de los indios Abiponi, describe lo que un Abipone dice y lo que un hombre actual alfabetizado diría en la misma circunstancia. *Por ejemplo, decir “Un hombre mató un conejo” dicho por un Abipone sería “el hombre, ello, uno, vivo, de pie, mató intencionalmente, lanzando una flecha al conejo, uno, vivo, sentado”... Él no habla de esta manera porque quiera describir el acontecimiento con muchos ornamentos,*

él no puede hablar de manera distinta porque vivió el evento de esa manera y no puede tomar distancia desde su singularidad. (cit. en Sini C. 2002, p. 33) Como explica también Guidano, fue mediante la escritura alfabética que el lenguaje adquirió una forma objetiva, en la cultura occidental, antes de la escritura alfabética todo el lenguaje expresaba acciones y el lenguaje mismo era acción. *Un mundo oral es un mundo de acción... Todo lo que aparece es inmediato, es un mundo de inmediatez. Por eso es el mundo de la edad del oro; un mundo en el cual la vida todavía es muy cercana a la vida de la naturaleza. Se vive momento a momento.* (“Guidano in Chile”, p. 287) En el mismo sentido resultan interesantes las investigaciones del neurofisiólogo A. R. Luria (1987). Durante 1931 y 1932 Luria realizó un intenso trabajo de campo con analfabetos e individuos con ciertos conocimientos de escritura en las zonas más remotas de Uzbekistán y Kirguistán, en la antigua Unión Soviética. Los analfabetos entrevistados por Luria, ante una lista que incluía las palabras “hacha, sierra y leño”, atribuían a los tres objetos el mismo estatus, en cuanto que todos pertenecían a las mismas acciones. *“Todos se parecen”*, dijo un campesino analfabeto, *“La sierra serrará el leño y el hacha lo cortará”*. A partir de esas investigaciones, Luria analizó las diferencias en la organización del pensamiento entre individuos con conocimientos de escritura y sin ellos, y observó una ausencia de pensamiento categorial en los analfabetos. Sini (2016) comenta las observaciones de Luria diciendo que el campesino piensa en la unidad de la práctica vivida, puesto que es la escritura alfabética lo que permite la objetivación del pensamiento y el distanciamiento de la inmediatez vivida. En un mundo oral las palabras representan las acciones vividas puestas en práctica, no los objetos aislados del contexto de vida. Como han subrayado los autores citados (Fellonosa, Guidano y Sini), el lenguaje en el mundo de la oralidad y de los ideogramas representa el mundo dinámico de la naturaleza, no objetiva las cosas y las acciones como si fueran realidades separadas de la acción. La objetivación de las palabras fue el resultado de la práctica alfabética. Otra fuente de reflexiones sobre las características del lenguaje oral procede del estudio de los poemas homéricos.

“Lenguaje oral” en la antigua Grecia

Aunque pueda parecer paradójico examinar textos escritos para estudiar una forma oral de transmitir cultura, los estudios especializados de Parry A. M. (1996), de Havelock E. (1996) y de otros oralistas coinciden en afirmar que los poemas homéricos son transcripciones “fieles” de las formas en que los antiguos griegos transmitían oralmente su propia cultura. Parry con su meticuloso trabajo descubrió que la particular fórmula métrica utilizada en la *Ilíada* era una técnica de composición oral y tenía la función de ayudar a memorizar las costumbres y las reglas de vida que antes de la invención de la escritura alfabética eran transmitidas oralmente. En opinión de Havelock, los griegos, a diferencia de otras civilizaciones que desaparecieron sin dejar huellas escritas, transcribieron los poemas en una época oral, y por eso se pueden estudiar como monumentos de su forma de vivir, pensar y sentir; al mismo tiempo, los poemas constituyen una fuente valiosa para comparar un mundo oral con un mundo que lentamente ya se había ido convirtiendo a la escritura alfabética. Como subraya Havelock, la *Ilíada* y la *Odisea* revelan una característica típica del mundo oral: el lenguaje hablado tiene un cuerpo viviente, es un flujo de sonido que simboliza un río de acciones, un dinamismo continuo expresado en una sintaxis de conducta. El lenguaje mantiene una referencia con la vivencia inmediata, la acción está en primer plano. Continúa Havelock diciendo:

... en el lenguaje de Homero es difícil encontrar proposiciones en las que aparezca un sujeto conceptual vinculado a un predicado conceptual mediante la cópula “es”. El verbo “ser”, cuando se usa, funciona todavía

preferentemente en su dimensión dinámica y oral, significando presencia, poder, estatus de situación (Havelock 1996: 130).

Los oralistas también subrayan la ausencia de la enunciación de principios abstractos en los poemas homéricos. La literatura griega posterior a la difusión de la práctica alfabética tiene características diversas: la prosa reemplaza la poesía, aparecen los conceptos que reemplazan las acciones: con *Esíodo* aparece el concepto de hombre y de justicia, en el mundo oral se podían describir las acciones del hombre justo, pero no se podía definir ni un concepto de justicia ni un concepto de hombre. Lo mismo se puede decir del concepto de hospitalidad: en la *Odisea*, Telémaco se comporta como un hombre hospitalario, lleva a cabo toda una serie de acciones y de atenciones hacia el huésped, pero nunca se dice qué es la hospitalidad. Es necesario esperar a la difusión del alfabeto y su práctica para que aparezcan los conceptos con carácter de “universalidad”.

La escritura del mundo

La cultura se transmitió oralmente hasta cuando la eficiencia alfabética pudo ofrecer una escritura apta para transcribir sin ambigüedades toda la gama del discurso oralmente conservado. La cultura oral abandonó Grecia poco a poco, a una velocidad que se puede determinar por el grado en que el lenguaje de almacenamiento escrito sustituía el lenguaje de almacenamiento oral. El lenguaje del hacer y el de la acción, típicos del habla oral fueron reemplazados por enunciados de hechos. El verbo ser y su sintaxis empezó a sustituir al verbo devenir. Los participios, los verbos y los adjetivos que se comportan como gerundios dando el sentido de movilidad dieron paso a entidades conceptuales, abstracciones, objetos.

La sustitución fue lenta, pero inexorable; la oralidad se iba modificando lentamente hasta convertirse en un lenguaje propio de la escritura. Poco a poco toda la inmediatez, la movilidad, la improvisación y la agilidad del lenguaje hablado se desvanecieron. La escritura griega hizo creer que podría transcribir sin ambigüedades toda el habla oral. Pero en realidad la escritura solo pudo registrar unas versiones simplificadas de la oralidad, mientras que la plenitud del habla oral, que uniendo ritmo, postura, y mímica expresaba el fluir de la vivencia, se perdió irremediabilmente. Como subraya Havelock, la escritura alfabética fue un acontecimiento históricamente único.

Los sistemas semíticos pre-griegos agrupaban las sílabas por “conjuntos”, cada uno de los cuales tenía un denominador común que representaba la “consonante” inicial del conjunto así, por ejemplo, los cinco miembros del conjunto “ka ke ki ka ku” se representaban mediante el signo k. El signo representaba el conjunto consonántico, pero no la consonante aislada k. El lector que usaba el sistema tenía que decidir qué vocal debía elegir entre las cinco. (Havelock 1996:92)

Como señala Sini (2016), fue esta precisión de transcripción la que llevó a la ilusión de un mundo objetivo. En las comunidades que carecen de escritura, el lenguaje es una forma de acción, se mueve en la dimensión vocal y gestual, no deja un artefacto material separado del hablante. La voz y la gestualidad no pueden separarse de la totalidad de la acción viviente, no son objetos. Las palabras transcritas, por el contrario, se quedan aisladas de la acción viviente, desencadenan una duplicación del mundo y producen la ilusión de que detrás de las palabras fijadas por la escritura están las cosas que nombran. Pero detrás de las palabras no están las cosas, hay una ausencia: exactamente la ausencia de la experiencia subjetiva vivida en situación. Es la escritura alfabética la que produce la ilusión de una realidad objetiva que se queda separada de la persona que habla. La precisión del alfabeto griego

llevó a una duplicación del mundo. Los signos alfabéticos, dotados de aparente univocidad de significado, sentaron las bases para la universalidad del significado a la que llegó la cultura occidental. Con su difusión, la práctica alfabética englobó las otras formas de cultura que quedaron fascinados por su eficiencia. El alfabeto latino y también el cirílico son derivaciones del alfabeto griego y cada signo tiene la misma univocidad de significado. Por contra, los sistemas de escritura como el árabe o el sánscrito, derivados de los sistemas semíticos pre-griegos, todavía conservan un residuo tradicional de ambigüedad, los signos no tienen un significado unívoco, sino que tienen que ser interpretados. Con la difusión de la práctica alfabética, el lenguaje se alejó de la acción viviente y dio lugar a entidades conceptuales, a abstracciones, a objetos. Como dicen los estudiosos, así empezó la filosofía y la ciencia occidental, alejándose de la vivencia y creando entidades conceptuales.

El sujeto y la escritura

Según la opinión de los autores citados, la difusión de la escritura alfabética, además de favorecer una visión objetiva del mundo, hizo posible una nueva concepción del sujeto. Así lo explica Havelock: *Cuando el lenguaje se separó visualmente de la persona que lo hablaba, entonces, también la persona, fuente del lenguaje, adquirió unos contornos más nítidos y nació el concepto de individualidad.* (Havelock, 1996:152)

Guidano expresa la misma idea.

Una vez que el lenguaje llega a ser visualizado hay una separación ontológica entre hablante y hablado, conocedor y conocido, en la que “lo hablado”, “lo conocido”, adquiere una realidad en sí misma distinta, diferenciada del hablante, del conocedor. El producto del lenguaje se puede ver escrito y está ontológicamente separado de la persona que emitió esas palabras. La realidad como algo separado de la persona que lo produjo. Y emergió el sujeto como algo separado de su propia acción. (Guidano en Chile, 2001: 195)

Los dos estudiosos están de acuerdo sobre el mismo asunto: la separación entre el hablante y su producto tuvo como consecuencia la emergencia del sujeto y de la realidad como algo separado. Las consecuencias son de tipo epistemológico: en un mundo oral el conocer está estrechamente ligado a la acción y a la emoción que la mueve; con la escritura alfabética, la posibilidad de separar el objeto del conocer, del sujeto que conoce, abre una nueva forma de conocimiento: el conocimiento objetivo. El sujeto, además de vivir y de expresar la experiencia inmediata, puede distanciarse de la propia vivencia y objetivarse él mismo y el mundo como si fueran originariamente dos “cosas separadas”. La invención de la escritura abrió esta posibilidad, no determinó el distanciamiento de la vivencia, y el desarrollo de la individualidad, lo permitió. Entre las prácticas de vida que favorecieron este proceso, la lectura desempeñó un papel de primera categoría: escuchar a alguien que habla es un evento comunitario que implica la participación y la involucración emotiva, leer es una actividad solitaria que favorece el distanciamiento y la reflexión. Como rebate Havelock: *el descubrimiento de la individualidad se podía considerar parte de aquella separación entre el conocedor y lo conocido que la creciente difusión de la capacidad de leer y escribir favorecía* (Havelock, 1996:23). El camino que llevó a la individualidad fue un proceso muy lento y la difusión de la capacidad de leer que permitió la invención de la prensa favoreció su desarrollo (McLuhan, 1962).

Conclusiones

A la luz de todo esto, podemos decir que el trabajo de estos estudiosos puede proporcionar un punto de partida para estudiar el mundo desde el punto de vista de un analfabeto, o desde el punto de vista de quien todavía no se ha dejado llevar por la lógica alfabética. No se trata de oponerse a un proceso inexorable de “desarrollo”. Se trata de hacer un esfuerzo por comprender qué posibilidades de desarrollo pueden existir a partir de nuestras invenciones, adónde nos llevan y qué alternativas tenemos. ¿Cómo podemos comprender el cambio que ha producido el mundo digital si aún no hemos aclarado la influencia de la escritura alfabética en nosotros? El desarrollo tecnológico (también la escritura lo es) no es negativo en sí mismo, abre nuevas posibilidades de relación con el mundo y cierra otras: busca lo universal en detrimento de lo singular, empuja al individualismo en detrimento de la solidaridad, orienta a un tipo de civilización en detrimento de otras civilizaciones. Una mayor conciencia de las consecuencias de nuestras prácticas nos haría más libres de elegir los caminos a seguir, en todos los campos.

Referencias bibliográficas

- Eric A. Havelock (1996). *La musa aprende a escribir*. Reflexiones sobre oralidad y escritura desde la Antigüedad hasta el presente. España: Paidós Ibérica, S.A., Título original: *The Muse Learns to Write. Reflections on Orality and Literacy from Antiquity to the Present* (1986) Publicado en inglés por Yale University Press, New Haven y Londres, Traducción de Luis Bredlow Wenda.
- Ernesto F. Fellonosa (1972). *El carácter de la escritura china como medio poético*, Barcelona: Tusquets.
- Gelb, I. J., (1963). *A Study of Writing: The Foundations of Grammatology*, Chicago, University of Chicago Press, 1952, ed. rey. (trad. cast.: *Historia de la escritura*, Madrid: Alianza, 1976).
- Vittorio F. Guidano (1993). *El sí mismo en proceso, hacia una terapia cognitiva posracionalista*, Paidós Iberica, Título original: *The self in process: Toward a post-rationalist cognitive therapy*. New York, NY, US: Guilford Press, 1991.
- “Guidano en Chile” (2001). Edición: Susana Aronsohn F. Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Sociedad Chilena de Terapia Posracionalista.
- Luria A. R. (1987). *Desarrollo histórico de los procesos cognitivos*, Ediciones Akal, S.A.
- MacQuarrie, John, Clearing the Mists from Olympus, *New York Times Book Review*, 6 de octubre de 1985.
- Menninger Karl (1979). *Zahlwort und Ziffer. Eine Kulturgeschichte der Zahl*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- McLuhan, Marshall (1962). *The Gutenberg Galaxy: The Making of typographic Man*, Toronto, University of Toronto Press, (trad. cast.: *La Galaxia Gutenberg*, Madrid, Aguilar, 1969).
- Parry, A. M. (1966). “Have We Homer's Iliad?”; YCS 20.
- Sini Carlo (2002). *La scrittura e il debito, Conflitto tra culture e antropologia*, Jaca Book SpA Milano.
- _____ (2012). *Transito Verità*, Jaca Book SpA Milano.
- _____ (2016). *L'alfabeto e l'Occidente*, Jaca Book SpA Milano.

LA PSICOLOGÍA POLÍTICA. UNA APROXIMACIÓN A SU ESTUDIO

Laura González Castro

Graciela de la Caridad de la Cruz Blanco

Teresa Luisa Benavides Gamiotea

Universidad de Ciencias Médicas, Facultad "Enrique Cabrera"

Resumen

Existen diferentes miradas epistémicas sobre la Psicología Política, la cual se presenta como una disciplina novedosa. El presente artículo pretende responder a la pregunta: *¿Qué es la Psicología Política?* Para ello se realiza un repaso al desarrollo histórico de esta, se enumeran una serie de definiciones explícitas que se han dado respecto a ella y los diversos temas que trata. Finalmente se comentan los factores, obstáculos y retos que tiene ante sí esta rama de la Psicología y sus profesionales, así como el estado en que se encuentran hoy tanto las investigaciones como la praxis de esta ciencia en Latinoamérica y en Cuba en específico.

De manera que, se aspira a una Psicología Política que sirva para defender los intereses y el bienestar de las comunidades, asimismo para que ayude a la resolución pacífica de los conflictos en las comunidades y entre comunidades, defendiendo la idea de que para toda persona sería apropiado tener un mayor conocimiento de las cuestiones políticas desde la óptica de la Psicología Política, pues le permitiría mejorar su participación política tanto si es pasiva como si es activa, ya que tendría una mayor comprensión de los procesos subyacentes a los hechos políticos que acontecen en su vida cotidiana, es decir enfatizar la relevancia de este aspecto, para así lograr toma de decisiones y elecciones más apropiadas.

Palabras claves: Psicología Política, responsabilidad política y retos.

Abstract

There are different epistemic views on Political Psychology, which is presented as a novel discipline. This article aims to answer the question: What is Political Psychology? To do this, a review is made of the historical development of the same, a series of explicit definitions that have been given regarding it and the various issues it addresses are listed.

Finally, the factors, obstacles and challenges facing this branch of Psychology and its professionals are discussed, as well as the state in which both the research and the praxis of this science are currently in Latin America and in Cuba specifically.

So, we aspire to a Political Psychology that serves to defend the interests and welfare of the communities, also to help the peaceful resolution of conflicts in communities and between communities, defending the idea that for every person would be appropriate to have a greater knowledge of political issues from the perspective of Political Psychology, it would allow him to improve his political participation, whether it is passive or active, since he would have a greater understanding of the underlying processes of the political events that take place in his daily life, that is, to emphasize the relevance of this aspect, in order to achieve of most appropriate decisions and choices.

Keywords: Political Psychology, political responsibility and challenges

¿Qué es la Psicología Política? Si partimos de esta interrogante, se pudiera afirmar que la psicología política “es el resultado de una amplia combinación de perspectivas teóricas, sensibilidades sociales y prácticas profesionales” (Seoane 1994: 53).

Por tanto, resultaría oportuno preguntarnos si es una rama de la psicología a la cual ineludiblemente estamos insertados o si son ramas diferentes del saber las cuales se entremezclan, no obstante, existe desde hace muchos años como una disciplina, con independencia del sistema social imperante o no.

Con el transcurrir de los años, la importancia de esta área de la psicología ha crecido de forma considerable, lo cual se puede constatar con la celebración del XXIV Congreso Mundial de la International Society of Political Psychology en julio de 2001 donde concurrieron representantes de más de 30 países y en julio de 2003 en el XXIX Congreso Interamericano de Psicología en el que los temas relacionados con la psicología política tuvieron un espacio destacado.

Siguiendo la idea anterior, en el presente trabajo nos proponemos acercarnos al estudio de las conceptualizaciones básicas de la psicología política como ciencia, así como revisar el estado y aplicabilidad de esta en Latinoamérica y en Cuba específicamente.

Ahora bien, volviendo a la interrogante planteada de inicio, consideramos pertinente revisar las definiciones de diferentes autores realizadas al respecto, pues para juzgar la pertinencia, utilidad y alcance de la psicología política es conveniente en primer lugar decir qué se entiende por ella.

Según (Knutson, 1973, Stone, 1986) “la psicología política es el estudio científico de los factores psicológicos que determinan la conducta política y el efecto de los sistemas políticos en los procesos psicológicos”. (p.25)

En cambio, Sabucedo (1996), distinguirá entre psicología política y psicología de la política, quien plantea:

si hablamos de Psicología Política, nos encontraríamos con una materia que presupone que la política no es algo completamente ajeno y al margen de la Psicología, de manera que la propia Psicología contiene teorías políticas. Si en cambio, nos referimos a una Psicología de la Política, la Psicología y la Política serían dos entidades absolutamente diferenciadas y la finalidad de esta disciplina consistiría en la aplicación del conocimiento psicológico al estudio de los fenómenos políticos. (Sabucedo 1996: 2)

Asimismo, Greestein (citado por Seoane 1994), habla de la psicología política como la disciplina referida a los componentes psicológicos de la conducta política humana y a la empresa académica de aplicar el conocimiento psicológico a la explicación de lo político.

Oblitas y Rodríguez Kauth (1999) sostienen la idea, en el libro *Psicología Política*, que es un área de la psicología contemporánea que se dedica al análisis de los fenómenos políticos en función de sus aspectos psicológicos; la interacción en fenómenos de incidencia política en función de principios psicológicos; el análisis crítico en la interpretación de fenómenos políticos y el análisis de tópicos selectos como el poder, el liderazgo político y la corrupción entre otros.

Según el Grupo de Trabajo de Psicología Política del Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid (2003), la Psicología Política es la disciplina científica que trata de describir y explicar el

comportamiento político, estudiando los factores biológicos, psicológicos, sociales y ambientales que influyen en él. (p. 40)

Por su parte, Yáber & Ordoñez (2005) la señalan como “una sub-disciplina de la psicología, la cual se ocupa de las interacciones y relaciones de mutua influencia entre las instituciones políticas y el comportamiento de los ciudadanos” (Yáber, Ordoñez 2005:2).

A su vez, Benbenaste (2005) plantea ... el objeto de estudio de la Psicología Política, implica tomar y reconsiderar aportes establecidos hoy, en distintas disciplinas. (Benbenaste 2005: 8)

Considera debe articularse:

- Las características del desarrollo y sus implicancias en las mediaciones institucionales y en la vida cotidiana del espacio público.
- La relación entre el sujeto del desarrollo económico (del mercado) y el sujeto de la democracia.
- Las formas de poder en la dinámica y en los efectos subjetivos en el campo de la política.

Esta perspectiva de análisis le otorga a la psicología política una condición de ambigüedad, algo que se considera común en el campo de la psicología (y tal vez en las ciencias sociales en general). A partir de los criterios anteriores, reflexionamos que, dependiendo del enfoque psicológico y el contexto socio-histórico van a variar las definiciones, los temas, los métodos y las explicaciones.

Salvedad que se hace necesaria para reconocer que existen diferentes criterios sobre la identificación de estándares epistemológicos acerca de cómo poner en práctica esta área de estudio en relación con los fenómenos políticos que interesan en las diferentes investigaciones.

Como se puede observar no existe una definición concreta, explícita y compartida sobre la psicología política y su campo de estudio, aun cuando hay algunos consensos, falta una mayor precisión teórico conceptual sobre sus principales constructos hipotéticos, los cuales son objeto permanente de investigaciones, donde se intenta esclarecer, ampliar y enriquecer los conocimientos que hasta hoy existen. No resultaría extraño entonces reciba distintos tratamientos y valoraciones según la perspectiva adoptada; puede ser vista como una disciplina científica, como un proyecto teórico interdisciplinar, el deseo de colaborar en el desarrollo de las sociedades democráticas o como las aspiraciones de la psicología actual para participar activamente en la política profesional.

Esta diversidad de orígenes, planteamientos y objetivos explica los diferentes papeles desempeñados por la psicología política a lo largo de su historia y tradición, desde el papel clínico de una psicopatología política hasta el asesoramiento en campañas electorales, pasando por el análisis del comportamiento de los líderes y el estudio de la estructura ideológica de amplios sectores de la población. Sin embargo, entre todos los papeles de la psicología política, todos ellos legítimos y realizados con mayor o menor éxito, existe uno que se ha mantenido relativamente constante ante las distintas situaciones históricas, las diferencias teóricas y los intereses del investigador: la adaptación de los ciudadanos a los cambios sociales y políticos, ya fueran esos ciudadanos la totalidad de la sociedad o grupos determinados de mayor riesgo o, simplemente, individuos concretos de interés máximo para la organización social. La adaptación a esos cambios no implica, en modo alguno, la aceptación ideológica de estos, sino la anticipación y la configuración de conductas posibles.

Con el objetivo de lograr una mayor capacidad de comprensión, análisis y síntesis respecto a la temática abordada, valoramos pertinente realizar un breve resumen histórico.

La historia de la psicología política, ya se tome en sentido estricto (con una duración de alrededor de dos décadas largas) o en sentido laxo (con la misma duración, al menos, que la psicología en sentido general), está plagada de orientaciones, autores e investigaciones con intereses muy diversos, desempeñando funciones variadas en beneficio de la sociedad.

Sin embargo, los momentos más destacados de su desarrollo acostumbran a coincidir con épocas de crisis, de grandes cambios o, al menos, de fuertes tensiones sociales. Es entonces cuando los psicólogos desarrollan al máximo su sensibilidad a los problemas sociales e intentan ofrecer líneas de solución ante esas urgencias. Por el contrario, cuando se encierran en una actividad exclusivamente académica y tautológica, adormecen sus sentidos y pasan inconscientes ante la vida y la política de su sociedad.

Los antecedentes inmediatos de la psicología política se remontan al siglo XIX, momento en el cual la realidad política europea y estadounidense viven procesos de democratización política, o masificación que se expresan en la conformación de organizaciones de los grupos y clases subalternas, sindicatos, partidos y luego movimientos.

La noción de psicología política fue introducida de manera explícita en 1910 por Le Bon, no obstante se considera a Harold Dwight Lasswell como el fundador de la psicología política en 1934, año que se inauguró como disciplina.

Aunque la psicología política como tal no aparece hasta los años 70 del siglo XX, según la bibliografía consultada, los psicólogos aportaron al campo de la política desde el comienzo de la psicología misma. Los psicólogos, como otros científicos sociales, se han enfrentado a los acontecimientos económicos, políticos y sociales de gran envergadura que marcaron el siglo XX. La mayoría de los psicólogos pioneros han vivido dos guerras mundiales y el período de una guerra fría, que amenazaba con una tercera, también experimentaron los cambios sociales producidos por la industrialización que revolucionó las mentalidades y cambió las instituciones básicas (Garzón, 1993).

En el caso específico de América Latina, la psicología política tiene sus inicios desde la segunda mitad de la década de 1980, por intermedio de estudios de psicología social desarrollados por la venezolana Maritza Montero (tal vez, la más fuerte promotora de esta forma de investigación en la región latinoamericana, pues combina sus estudios tanto de psicología como de sociología para la interpretación de fenómenos de carácter político desde mediados de los años 80) quien analiza desde la psicología acontecimientos de tipo político e ideológico. A partir de ese momento se ha incrementado el interés por la investigación sobre diversos acontecimientos políticos, que incluyen tanto fenómenos de carácter electoral, como situaciones de relación entre los gobernantes y los gobernados, e inclusive escenarios de carácter internacional.

En el campo de la psicología política en América Latina son pocas las publicaciones encontradas de investigaciones realizadas. En este sentido, Bonilla y Bonilla (2008) plantean que se han enfocado fundamentalmente, en la interpretación de los procesos de tipo social y político, combinándolos con pretensiones de desideologizar, construyendo una perspectiva acerca de determinados comportamientos en procesos que incluyen el accionar político. Por ejemplo: “los temas tradicionales y la búsqueda de una marca de identidad latinoamericana”. Existiendo una falta de carácter fundamental que consiste en “una práctica en el desarrollo y

análisis político correspondiente a la situación política de los países” (Bonilla y Bonilla, 2008 p. 9).

A pesar que como se mencionó con anterioridad, la psicología política en América Latina ha comenzado su trabajo desde mediados de la década de 1980, varios de sus problemas siguen vigentes. Pues carece de elementos teóricos propios que permitan englobar las construcciones acerca de la interpretación de los hechos y acontecimientos políticos. Además, cuenta con problemas de tipo metodológico, los cuales pudieran contribuir al mejoramiento de la comprensión directa de los hechos producidos en los campos políticos, así como las herramientas de intervención para comprender los problemas prácticos.

Es concordante con lo anterior lo que expresa Martín-Baró (citado por Bonilla & Bonilla 2008): “Hacer Psicología Política implica involucrarse de manera expresa en el juego de las fuerzas políticas, con todo lo que ello supone en el interior de los regímenes existentes en los países latinoamericanos”. (p.9).

En definitiva, los aportes de los psicólogos a la comprensión de los fenómenos sociopolíticos del siglo xx, están más allá de disciplinas formales, son reflejo del interés de la psicología por responder e intervenir en los problemas de su tiempo y del impacto personal de unos acontecimientos en las vidas de los académicos. O dicho de otro modo, estos autores mencionados y otros muchos hicieron contribuciones a una psicología política que todavía no existía como tal.

La psicología política se encamina en principio inicialmente hacia el estudio del liderazgo político, las ideologías, la conducta de voto, entre otros temas. Adopta perspectivas muy diferentes, aunque se nutriera de otras disciplinas. Sin embargo, en su consolidación no fueron los contenidos sino el método lo que convirtió a la psicología política en ciencia autónoma.

En su desarrollo, la psicología política ha ido ampliando sus intereses para ocuparse de temas y cuestiones que hasta hace poco se consideraban terreno de otras disciplinas. Lo político se hace cada vez más social y psicológico, y la teoría psicológica recurre a lo político como estrategia de relación con la sociedad. En este sentido, es posible interpretar la psicología política como un recurso del psicólogo para estudiar los fenómenos sociales.

Y si bien, en frecuentes ocasiones se ha planteado que la psicología política se encuentra estrechamente relacionada con la psicología social, consideramos que esta (la psicología política) constituye un nivel de análisis e interpretación de la realidad de nivel superior, ya que, utiliza conceptualizaciones psicosociales como resultado de una síntesis que observa e integra los datos sociológicos y psicológicos del entorno político con mayor alcance teórico que su antecesora. No obstante incorpora a su metodología fundamentos que pueden provenir de diferentes quehaceres psicológicos que realicen su aporte, a lo social, lo personal y a la situación personal del investigador, es decir, desde su óptica, incorporando su condición política, social y formativa.

De manera que, en la medida en que la psicología social sea psicosocial, es decir, con una perspectiva que involucre una teoría general de los procesos psicosociales de la sociedad en su conjunto, que permite explicar la psicología y la política a partir de un mismo marco conceptual, como un esquema de explicación, desemboca en una psicología política.

Por otro lado, en los últimos años, el interés sobre el contenido, evolución y desarrollo del pensamiento político ha aumentado, superando, por un lado, como se ha indicado, la confusión inicial de tipo teórico y metodológico; y, por el otro, ciertos prejuicios, tanto

académicos como ideológicos que sobre esta disciplina se ha tenido, sobre todo en sus inicios (Quesada, 1994).

En el sentido anterior, resulta oportuno señalar que la política como concepto ha evolucionado a través de la historia de la humanidad, y siempre se ha buscado lograr una relación idónea entre el bien común y el gobierno, sin embargo por los diversos sucesos no tan agradables de los últimos años (guerras, conflictos entre partidos políticos, la no satisfacción de necesidades de la mayoría) se les percibe muchas veces como dos entes totalmente excluyentes.

La psicología política trata en lo posible de velar por la mejora del bienestar de las comunidades humanas, para que los ciudadanos puedan intervenir en los asuntos políticos y puedan elegir buenos gobernantes y legisladores, lo cual es posible a través del conocimiento de la psicología política, sin embargo como muchos conocimientos, puede ser utilizado para otros fines, como es el llegar a lograr que solo un grupo privilegiado alcance el poder y domine, lo que genera una involución en la sociedad, además de ser más profundas las divisiones de clases socioeconómicas y raciales.

Por otra parte es importante reconocer la relevancia que han tenido determinadas ciencias para el entendimiento preciso de la política, tal es el caso de la sociología, donde es evidente que esta disciplina nace de la necesidad que se tiene por conocer de manera objetiva y sistemática los hechos y procesos sociales creados por el hombre en su interacción. En otras palabras, por medio de la sociología se intenta describir y explicar la acción social. La otra disciplina importante es la antropología política, que además de estudiar las relaciones políticas en las sociedades segmentarias y patriarcales, trata sobre los vínculos que existen entre la estratificación social, el poder y la sacralización del poder que son evidentes en toda sociedad de organización primaria (Quesada, 1994).

Como hemos apreciado la política es una ciencia que se ha visto enriquecida por una serie de disciplinas, las cuales han permitido tener un entendimiento más profundo acerca de ella, siendo la psicología política una de las disciplinas consideradas medulares para vislumbrar con mayor claridad la relación del comportamiento humano y la política. Lo que quiere decir, que la psicología política es la disciplina científica que trata de describir y explicar el comportamiento político, estudiando los factores psicológicos, sociales y ambientales que influyen en él.

Vemos entonces como la psicología política se realiza como uno de los ejemplos actuales de interdisciplinariedad más interesantes, novedosos y fructíferos. En este encuentro, los saberes de lo particular y lo general, de lo micro y lo macro, de lo que tradicionalmente se ha asociado a lo privado y lo público se entrelazan de manera compleja, fértil, desmoronando supuestos históricos y generando nuevas preguntas de investigación.

Ahora bien, si analizamos este fenómeno desde nuestro contexto encontramos que en Cuba, a partir de las reformas económicas y sociales puestas en práctica en el país recientemente, las exigencias a los profesionales de las ciencias sociales (y dentro de ellas en particular la psicología) adquieren nuevas dimensiones, considerándose necesario su acompañamiento al proceso de cambio que se desarrolla.

Dentro del campo de la investigación social y en el contexto nacional de reformas impulsadas desde el gobierno, algunos psicólogos han interpretado el llamado del presidente Raúl Castro a “cambiar la mentalidad” (diciembre 2010, Asamblea Nacional) como una convocatoria a la psicología. (Quintana, N. E. & Curebelo, G. L (s/f)

Con la finalidad de dar a conocer las líneas de investigación que comprende esta disciplina en nuestro país, a continuación se presentan algunos de los trabajos más destacados que se han realizado durante los últimos años, que cubren una gama extensa y rica de variables.

Uno de los trabajos que desde la academia ha contribuido al desarrollo de las reformas sociales lo encontramos en la publicación del profesor Manuel Calviño, "Cambiando la mentalidad. Empezando por los jefes" (2014), donde el autor expone su intención de potenciar las habilidades de los individuos para transformar el entorno y ser productivos en contextos de cambio, rompiendo con la normatividad tradicional y generando habilidades sociales para el trabajo cooperativo.

De igual modo, en el Centro de Investigaciones Sociológicas y Psicológicas (CIPS), desde la década de los 90 se vienen desarrollando investigaciones donde se estudian a los jóvenes como grupo social. Específicamente se han estudiado los intereses de los jóvenes en sentido general, así como su rol en la sociedad cubana. Haciendo especial énfasis en el asunto de la participación juvenil, como segmento de la población interesado en intervenir en la toma de decisiones en materias económicas, sociales y políticas, protagonistas del proceso revolucionario cubano. (Quintana, N. E & Curebelo, G. L (s/f)

Por su parte, el Centro de Estudios Sobre la Juventud (CESJ) se encarga de desarrollar investigaciones relacionadas con las principales problemáticas de los adolescentes y jóvenes cubanos con el objetivo de facilitar la toma de decisiones de políticas públicas, en las cuales se encuentran involucrados estos grupos poblacionales, de manera que todas las medidas o reformas adoptadas respondan a las necesidades de ellos.

Desde la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana se destacan los trabajos relacionados con las identidades de grupo sociales emergentes y de los grupos socio-ocupacionales de la estructura social cubana desarrolladas por Daybel Pañellas (2014). Donde la autora ha comprobado que la sociedad cubana se encuentra segmentada socialmente, a partir de las auto y hetero categorizaciones, y se indaga en las relaciones intergrupales y entre grupos e instituciones. La investigadora y profesora señala los modos en que los grupos sociales "construyen" la sociedad en que viven a partir de las percepciones que tienen de sus grupos y de los otros en el contexto social, los estereotipos asociados a cada uno y qué criterios adquieren valor en el ordenamiento social cubano actual. En este sentido, señala efectivamente la existencia de distinciones de género, color de piel, ingresos y ocupaciones que redundan en brechas de desigualdad y diferenciación en las posibilidades de incluirse en la reforma cubana de modo exitoso o no, como ganadores o perdedores.

Otra línea investigativa, que se desarrolla en esta misma institución se relaciona con el ámbito educativo, donde se estudia de manera exhaustiva el problema de la elección profesional responsable en los estudiantes de 12 grado que desean continuar sus estudios en la Educación Superior. Obteniéndose, como resultado que no se encuentran preparados adecuadamente para realizar dicha elección, y no podemos olvidar que esta se considera una competencia genérica que garantiza la calidad de las decisiones profesionales y, por tanto, de la inserción eficiente en los estudios universitarios.

En este sentido se observa que, aunque en los últimos años el número de investigaciones sobre esta temática ha tendido al aumento, consideramos que queda mucho por hacer e investigar al respecto, pues los conocimientos y la aplicabilidad de esta rama de la psicología no han sido empleados y explotados en su totalidad. Por lo que, es responsabilidad de las nuevas generaciones de psicólogos, aprovechar todo el arsenal conceptual de la psicología política en aras de hacerle visible a los ciudadanos los múltiples rostros de la sociedad,

señalándole que no es uniforme, ni estable, ni quieta, ni perfecta; que dentro de ella hay fuerzas que se debaten y que cuando se cree haber alcanzado un límite ya hay otros por vencer. Para revelar los aciertos y los errores y mostrar las corrientes que por ella discurren. Para mantener activa la condición dinámica y cambiante de la sociedad, contribuyendo con una mirada crítica a la construcción de esa sociedad que siempre se desea mejor, que siempre puede y debe ser mejor; de ellos (de las nuevas generaciones de psicólogos) depende que el desarrollo profesional de la psicología política se concrete en áreas específicas de trabajo, y logre el reconocimiento que merece tanto en la sociedad como en las instituciones políticas.

No obstante, consideramos que el trabajo en Latinoamérica y en Cuba debe continuar desarrollándose y es necesario formar diferentes escenarios de investigación para consolidar las alternativas de interpretación de estos fenómenos del desarrollo de la psicología política, generalmente coyunturales.

Coincido entonces con Montero (2009) cuando plantea que:

... las psicólogas y los psicólogos políticos deben ser rigurosos en el estudio del comportamiento político, empleando metodologías de investigación que permitan obtener el conocimiento científico. Sin embargo, no podemos ser impasibles a la utilización del mismo ni a la política de nuestras comunidades. Pretender que los psicólogos políticos no ejerzan un papel político en su comunidad, es pretender que las personas no seamos personas, es imposible. (p.111)

A modo de cierre, se podría afirmar que nosotros defendemos el empleo y utilización de la psicología política para la mejora del bienestar en las comunidades, para que los ciudadanos puedan intervenir en los asuntos políticos y puedan elegir buenos gobernantes y legisladores. Se pretende una psicología política que sirva para que los responsables políticos defiendan los intereses y el bienestar de sus comunidades, para que gobiernen y legislen mejor, y para que ayuden a la resolución pacífica de los conflictos.

Como hemos apreciado, la política es una ciencia compleja, la cual siempre estará inmersa en nuestra vida cotidiana, para muchos es un concepto aborrecible, para otros implica poder, dominio, fascinación y para pocos el medio por el cual se busca que una determinada sociedad pueda satisfacer sus necesidades de diversa índole, es decir es un tema bastante polémico que siempre generará tanto satisfacción como malestar. Simplemente nos queda a nosotros como ciudadanos ser conscientes de nuestras decisiones, ya que como siempre se suele decir, nuestros representantes son el reflejo de nuestro pueblo.

Referencias bibliográficas

Bonilla, M, J.D. & Bonilla, M, D.A. (2008). La psicología política como herramienta conceptual para la comprensión del comportamiento del sujeto político.

Cantallops, A., M.A. (2015). *De la influencia de la psicología en la política: la personalidad, la ideología y el comportamiento político*. Madrid.

Centro de Estudios Sobre la Juventud (2015). Presentación del CESJ, consultado en <https://futurocubano.wordpress.com/revista-estudio-sobre-juventud/> con fecha 21 de enero de 2018.

Cruz, C. K. & Rodríguez, H. G. (2015). Antología psicología política.

Dávila. J.M.; Fouce. J.G.; Gutiérrez. L.: Lillo de la Cruz; A., Martín. E. (1998). La psicología política contemporánea. *Revista Psicología Política*, no. 17.

Garzón, A. (1993). Psicología Política en España. *Boletín de Psicología*, no. 39, 35-65.

J.M.Dávila; J.G.Fouce; L.Gutiérrez; A.Lillo de la Cruz; E.Martín; Grupo de Trabajo de Psicología Política (COP) (2003). La Psicología Política Contemporánea. *Revista Psicología Política*, no. 17, 1998, 21-43. Recuperado el 11 de enero de 2018, <http://www.cop.es/delegaci/madrid/pspolitica/Inicio.htm>.

Khunn, T. (1962). *La Estructura de las Revoluciones. Breviarios*. FCE. México.

Miro Quesada, F. (1994). *Introducción a la Ciencia Política*. Lima: Cultural Cuzco.

Montero, Maritza (2009). ¿Para qué psicología política? *Revista Psicología Política*, vol. 9, no.18, 199-213. Recuperado el 09 de enero de 2018, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2009000200002&lng=pt&tlng=pt.

Oblitas, L. y Rodríguez Kauth, A. (1999). *Psicología Política*. México: Plaza y Valdés.

Parisi, Elio Rodolfo (2008). Definiendo a la psicología política. *Boletín (Sociedad de Psicología del Uruguay. En línea)*, (46), 20-38. Recuperado el 09 de enero de 2018, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-43372008000100005&lng=pt&tlng=es.

Parisi, R. (2008). *Definiendo la Psicología Política*. Argentina: Universidad Nacional de San Luis.

Quintana, N. E. & Curebelo, G. L. (s/f) La Psicología y las políticas: Entre lo individual y lo público. *Revista Alternativas Cubanas de Psicología*/vol. 3, no. 9.

Rodríguez. K, A. Actualidad e historia de la Psicología Política latinoamericana.

Sabucedo, J. (1996). *Psicología Política*. Madrid: Síntesis.

Salgado. L, A.C. (2006). *Conceptualización sobre psicología política y una mirada a sus investigaciones durante los últimos años*. Universidad de San Martín de Porres.

Seaone. J. (1994). El papel de la psicología política en las nuevas sociedades. *Revista Psicología Política*, no. 9. Universidad de Valencia.

Yáber, G. & Ordoñez, L. (2005, junio). Cambio organizacional percibido en dirigentes de partidos políticos venezolanos. Investigación presentada en el Congreso Interamericano de Psicología del 2005. Resumen recuperado el 20 de enero del 2018 de http://www.sip2005.org.ar/Abstract/19-Psicologia_politica.pdf

Zárate. A, N.E. (s/f) La Política y la Psicología. *Revista de Psicología*.

INNOVACIÓN SOCIAL Y DESARROLLO COMUNITARIO-LOCAL. EL CASO DEL PROYECTO ARTE CORTE-SANTO ÁNGEL POR DENTRO

Francisco Damián Valdés Morillas

Ovidio D'Angelo Hernández

Grupo de Creatividad para la Transformación Social. Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas. (CIPS)

Resumen

Los resultados presentados son parte del proyecto “Alianzas Público-privadas solidarias para el desarrollo local-comunitario” PNCT de Desarrollo Local 2017-2019, del Grupo de Creatividad para la Transformación Social del Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas, CIPS.

Este artículo tiene como objetivo valorar los procesos de innovación social y desarrollo comunitario-local. El caso del proyecto Arte Corte-Santo Ángel por Dentro.

Estos resultados muestran que los procesos de innovación social a los que nos hemos referido, presentan potencialidades –que pueden contrarrestar, significativamente posibles tendencias a la instauración de una lógica individualista, a pesar de que carecen de mecanismos para la articulación y formación de alianzas constructivas público-privadas en el territorio, limitando así, una mayor incidencia en los planes de desarrollo local. Paralelamente, el Centro Histórico de la Habana Vieja, se ha convertido en un lugar sugerente para la indagación social por lo novedoso e innovador de sus propuestas practicadas en asuntos diversos como la gestión, la descentralización.

Palabras clave: Creatividad, Innovación, Comunidad

Abstract

The results presented are part of the project "Solidarity Public-Private Partnerships for Local-Community Development" PNCT of Local Development 2017-2019, of the Creativity Group for Social Transformation of the Center for Psychological and Sociological Research, CIPS.

This article aims to assess the processes of social innovation and community-local development. The case of the Arte Corte-Santo Ángel Inside project.

These results show that the processes of social innovation to which we have referred, present potentials – which can counteract, significantly possible tendencies to the establishment of an individualist logic, although they lack mechanisms for the articulation and formation of constructive public alliances-private in the territories, thus limiting, a greater incidence in local development plans. At the same time, the Historic Center of Old Havana has become a suggestive place for social research because of the novelty and innovativeness of its proposals made in diverse matters such as management and decentralization.

Keywords: Creativity, Innovation, Community

Introducción

Los nuevos emprendimientos cuentapropistas, fomentados en el país como unas de las Formas de Gestión No Estatal (FGNE), a partir de los Lineamientos para la Actualización del

Modelo Económico y Social, al colocarse en sectores de amplia demanda popular y satisfacer demandas existentes o no cubiertas, poseen un potencial innovador considerable.

Al ser unidades de servicios y producción en las áreas determinadas por la Ley, han constituido una fuente de empleo importante, como complemento de la economía nacional. Junto a las cooperativas no agropecuarias (otra de las FGNE aprobadas) han contribuido a aliviar a las empresas estatales de la sobrecarga de plantillas, generada históricamente.

Además de la generación de empleos, con salarios más acordes con las necesidades actuales del consumo en el país, dada su independencia operativa (no carente aún de restricciones), han expandido el diapasón de servicios y productos, fruto de la creatividad emprendedora. Pero la innovación, en algunos casos se ha ampliado al entorno social, incluyendo el importante rubro de formación para el empleo e inserción laboral de jóvenes, principalmente de segmentos vulnerables de la sociedad. Ello, a su vez, como parte de una visión de desarrollo comunitario integral en que se ubican sus intenciones socializadoras.

El tema de la innovación (tecnológica, de organización y funcionamiento, mercantil, entre otras) se ha convertido en el núcleo de las estrategias de empresas, gobiernos e instituciones como paradigma dominante, en un contexto de la globalización de los mercados, la creciente diversificación de las demandas y el exponencial crecimiento novedoso de ofertas de productos y servicios, el desarrollo de las TIC, etc.

Más allá de algunas pequeñas y medianas empresas de corte capitalista (lo que puede estar respondiendo a faltas de normas jurídicas sobre el ejercicio de su responsabilidad social, unido a un proceso de revalorización de intereses económicos individualistas, entre otras cuestiones), va emergiendo en otros nuevos emprendimientos un sentido de compromiso social basado en la solidaridad; tales como el apoyo a sectores sociales vulnerables, formación para el empleo e inclusión laboral juvenil, nivel de ingresos y trato digno para trabajo decente, etc., todo ello con una voluntad de contribución al desarrollo de sus contextos laborales y comunitarios. No obstante, ocurren casos de abuso, explotación intensiva del trabajo, etc., en emprendimientos privados de la corriente menos socializadora.

En este trabajo, consideramos la innovación social como un proceso multidimensional desde los nuevos emprendimientos privados, en un amplio sentido, vinculado al ejercicio de la solidaridad y al desarrollo comunitario-local.

Si bien los procesos de innovación social son diversos y pueden ser vistos a escala de todas las formas socioeconómicas de propiedad y gestión, nos concentramos aquí en formas de su expresión en las FGNE y, particularmente, en las formas denominadas “cuentapropistas”,

Dada las características mencionadas, ser o no ser competitivo, entendido como capacidad de adaptabilidad, flexibilidad e innovación y expresadas en términos de responsabilidad social y solidaridad, resumen las opciones de sobrevivencia y triunfo o fracaso de cualquier organización de la producción o los servicios y, sobre todo su modo de inserción social constructiva.

Estos elementos han permitido que, durante las últimas décadas y fundamentalmente a escala local, se establecieran estrategias de innovación, basadas en la gestión comunitaria generando nuevas fórmulas de organización –y/o auto organización– socio-productivas, a

partir del rescate de oficios y saberes tradicionales, buscando mejorar sus situaciones de trabajo, ingresos y condiciones de vida propios y/o de la comunidad de pertenencia.

Esta, que ha sido una tendencia general en diversos escenarios geográficos mundiales, también ha tenido un gran impulso en Cuba, sobre todo a partir de los años 80 del siglo pasado, tanto desde una potenciación oficial como de diversas ONG's cubanas (Centro Martin Luther King Jr., Centro de Información y Referencia para el Intercambio Cultural-CIERIC, Centro Félix Varela, Fundación Núñez Jiménez, etc.) y de ámbitos universitarios académicos, entre otros.

En el contexto actual de actualización del modelo económico, diversos emprendimientos económicos –característicos de las nuevas formas de gestión y organización del trabajo no estatal (FGNE) (cuentapropismo, cooperativas no agropecuarias, arriendos, etc.)– han establecido nuevas estrategias de trabajo-empleo, favoreciendo las sinergias entre su objetivo productivo o de servicios, y de transformación y desarrollo comunitario-local, impactando en el estado de satisfacción y mejoramiento de la calidad de vida, identidad social comunitaria y sentido de compromiso social, tanto de los emprendedores como de la comunidad en conjunto y sus actores sociales (organizaciones sociales y de masas, emprendedores y empresas locales, sector público institucional, gobierno local y población).

Teniendo como antecedentes estos elementos, es nuestro interés abordar el tema de la multidimensionalidad de la innovación social en emprendedores privados y presentar el caso del proyecto Arte Corte-Santo Ángel por Dentro (AC-SAD) como experiencia innovadora en la organización y funcionamiento, la generación de empleos y sus incidencias en el desarrollo local. Los elementos que se exponen parten de los resultados de investigación del Grupo de Creatividad para la Transformación Social (GCTS) del CIPS, (D'Angelo y otros, 2013), actualizados hasta el presente 2018.

Presupuestos teóricos de partida.

Alcance de la Innovación social

La innovación social se ha convertido en los últimos años en un concepto de uso cada vez más frecuente, como resultado de la consolidación de la idea, de que es un factor clave para el desarrollo. Según la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) la innovación social se define como “nuevas prácticas, métodos o sistemas para llevar a cabo procesos tradicionales o tareas nuevas que se hacen con participación de la comunidad y los beneficiarios. Estos se transforman en actores de su propio desarrollo, fortaleciendo así el sentimiento de ciudadanía” (Rodríguez y Alvarado, 2008).

Si bien, autores como Malikova y Staranova (2005) definen los procesos de innovación social como, “aquellas iniciativas originales que mejoran la eficacia de la acción pública”; otros incluyen elementos como la colaboración, la cooperación, las redes basadas en la confianza, la participación del usuario en el diseño de servicio. Esos indicadores hacen referencia a nuevos modelos de gestión y organización, en relación con la acción colectiva, las políticas públicas, los movimientos sociopolíticos, y las organizaciones formales e informales.

Desde la perspectiva de las organizaciones formales e informales, autores como Jessop resaltan en la innovación social la convergencia de las iniciativas de la sociedad civil, con base comunitaria orientadas a satisfacer las necesidades humanas. (Jessop *et al.* 2013).

Schumpeter (1992) describe los procesos de innovación como una “destrucción creativa” es una idea hecha realidad y llevada a la práctica con éxito. Tiene como prerrequisito la

combinación creativa de los conocimientos. El objetivo final es dar lugar al cambio, añadir valor y mejorar procesos, productos o experiencias. Por lo tanto, el término también implica la implementación, o como afirma Porter (1990), “la innovación es una nueva forma de hacer las cosas”.

La innovación social trasciende el impulso individual/voluntario de un emprendedor social para convertirse en un proceso propio del desarrollo. Según Etxezarreta, Zurbano y Estensoro (2014), entre los objetivos de la innovación social está: “participar en el tránsito desde un modelo de desarrollo a otro, siempre desde el impulso de los propios actores sociales y con una vocación clara: la transformación social”.

En este contexto de análisis, la innovación social es una respuesta a las aspiraciones y necesidades colectivas. Es una propuesta a una nueva forma de hacer y entender las cosas, desde la equidad y la justicia social, con un carácter colectivo y social (Borzaga y Defourny, 2004). Esta concepción de la innovación social puede ser considerada como parte de las iniciativas locales y comunitarias, que se caracterizan por su carácter no lucrativo y su afán de democratizar diversos espacios, lo que genera confianza entre los diversos agentes involucrados, usuarios y productores, (lo que puede contrarrestar) la función de las instituciones sociales que por su estructura son incapaces de responder a ciertas necesidades sociales (Bouchard, 2013).

En la relación de la innovación social con el ámbito de local, se destacan los procesos vinculados a estrategias de desarrollo del territorio. En este sentido, se puede destacar que “... el territorio desborda la idea de espacio determinado y se extiende en su definición hacia el conjunto de relaciones y redes económicas sociales, culturales, políticas, ambientales e históricas que convierten a dicho espacio en una unidad o subsistema, conectado con un conjunto de mayor y menor generalidad, pero con una estructuración y conectividad interna propias” (Espina, 2006: 54).

En esta concepción de la innovación en el espacio territorial se destacan, como tendencias en la comprensión del desarrollo local: a) el énfasis en la acción colectiva de los actores individuales y colectivos, así como la conformación de redes de colaboración y estrategias de trabajo; b) el papel de los factores sociales y las instituciones en la promoción de las transformaciones; c) el enfoque del entorno innovador (Moncayo, 2006).

Así, las relaciones que se establecen al interior de la comunidad pueden ser, también, consideradas como productoras de solidaridad, por el hecho de “hacer algo juntos, de compartir similares objetivos e intereses, el tener parecidas condiciones de vida, el experimentar los mismos problemas, necesidades y situaciones prácticas, el convivir en un mismo lugar por períodos prolongados y el comprometerse y colaborar en la producción de una misma obra” (Razeto, 1999).

Desde las perspectivas tratadas, la Innovación Social la entendemos como el impulso de actores sociales, sean privados, públicos o colectivos, caracterizados por proponer nuevas respuestas a problemas sociales, que aprovecha y crea capacidades individuales y colectivas; es también una forma de articular y movilizar recursos, que son resultado de nuevos acuerdos/consensos sociales y alianzas. De ahí su impacto en el desarrollo, particularmente en su dimensión socioeconómica y política, si entendemos la gobernabilidad como un esfuerzo horizontal de co-construcción social.

Estas nuevas relaciones asociativas y comunitarias emergentes –en el caso de los emprendimientos privados que analizamos en este trabajo¹–, se basan en una disposición espontánea (y, a veces, como resultado de la imitación de modelos de negocios solidarios o por la acción de algunas instituciones promotoras) de emprendedores socialmente comprometidos que aportan formas de innovación de su gestión social, en diversas áreas que pueden llegar a abarcar varios de los siguientes **planos**:

- **Socio-comunitario-laboral**: a través de relaciones con organizaciones y vecinos de la comunidad, que generan proyectos participativos conjuntos de atención a adultos mayores, discapacitados, jóvenes sin empleo, etc.
- **Socio-cultural-deportivo**: en la convergencia con organizaciones barriales e instituciones culturales, a través de programas de enriquecimiento cultural y de fomento de actividades deportivas.
- **Socio-ambiental-constructivo**: de igual manera, propician el fomento comunitario conjunto del cuidado ecológico de sus servicios y producciones, de manera de evitar la contaminación ambiental y favorecer el embellecimiento de la comunidad, así como propiciar mejoras constructivas de viviendas y locales sociales.
- **Socio-laboral**: al facilitar a sus empleados contratados facilidades de disfrute de vacaciones, ayudas para servicios médicos y problemas cotidianos, a la vez que garantizar condiciones de trabajo digno –en términos de ambiente laboral, higiene, ingresos, etc.
- **Socio-organizativo**: al promover alianzas con empresas estatales, otros emprendedores e instituciones públicas como consejos populares, gobiernos municipales, organizaciones sociales de la comunidad, religiosas, ONG's, etc.
- **Tecnológico-comunicacional**: se han generado nuevas perspectivas de enfoque de negocios con alta creatividad en los ámbitos de generación tecnológica, tanto desde el punto de vista de nuevas técnicas productivas y de servicios, como de tipo informacional –en una mayor relación con la actualidad mundial en varios campos.

De esta manera, el concepto de innovación social, analizado desde las formas de gestión de una parte de los nuevos emprendimientos privados, abarcaría tanto los diferentes planos descritos, como las posibles **estrategias generativas** de su acción a escala local-comunitaria, a las que nos referimos detalladamente más abajo, en el caso del Proyecto SAD y que pueden ser, entre otras:

- ✓ Estrategia de alianzas intersectoriales y formación de redes de trabajo.
- ✓ Estrategia de persuasión y estimulación de nuevos emprendimientos y empleos.
- ✓ Estrategia de incremento de beneficios económicos, a partir de los beneficios sociales.
- ✓ Estrategia de diversificación de las acciones de desarrollo, creación de empleos y transformación de la comunidad.
- ✓ Estrategia de aprovechamiento y promoción de investigaciones y apoyos sociales.
- ✓ Estrategia de autoorganización y de apoyo de instituciones claves.

¹ Estas afirmaciones se basan en la constatación de diversas experiencias cuentapropistas (más de 20) en La Habana, más allá del caso modélico de AC-SAD que presentamos más abajo.

- ✓ Estrategia de comunicación, promoción de sinergias sociales y proyección internacional.

No obstante, ello no mostraría el cuadro completo de conformación de los procesos de innovación social, toda vez que en cada caso es posible generar nuevas estrategias y planos de su aplicación social.

FGNE, empleo e innovación social

Las nuevas Formas de Gestión No Estatal cubanas constituyen procesos socioeconómicos alternativos a la propiedad estatal, que pueden tener diferentes impactos sobre la innovación en el empleo.

Sobre el impacto en el empleo y autoempleo de estas formas alternativas de economía, en diversos países, la OIT plantea: “El empleo asalariado normal (clásico) no es la modalidad dominante. La mayoría de quienes trabajan lo hacen por su cuenta (campesinos, pequeños productores del sector no estructurado) o tienen un empleo ocasional remunerado, que suele ser estacional o intermitente. Es muy corriente el pluriempleo, a pesar de lo cual una gran parte de la población activa está subutilizada, y los ingresos reales no suelen bastar para salir de la pobreza. El empleo asalariado normal solo está al alcance de una minoría de quienes trabajan, que pertenecen al sector estructurado o moderno” (OIT, 2013). Hoy en día las tasas de desempleo son alarmantes en casi todo el mundo. (OIT, 2015)

En el contexto cubano actual, las nuevas formas de trabajo gestión no estatal, constituyen factores determinantes en la generación de empleo y autoempleo.

Estas problemáticas han sido una consecuencia de las políticas de ajuste, que en mayor o menor medida, han propiciado la aparición de procesos, simultáneos en muchos casos, de desestructuración de sistemas productivos y relaciones sociales, así como de reestructuración social, entendida como nuevas posibilidades de empleo, de inserción y movilidad social para determinados segmentos poblacionales.

Para el caso cubano, tomar como punto de partida el análisis las política de empleo pudiera resultar obvio, dado que el Estado, desde el triunfo de la Revolución en 1959, ha desempeñado el papel fundamental en todo el proceso de transformaciones que tiene lugar, y asumido como voluntad política el pleno empleo como necesidad para la búsqueda de la equidad, la eficiencia y el desarrollo.

En nuestro país, el tema de la inflación de plantillas en empresas estatales, que se incrementó a lo largo de años, y se enfrentó de diversas maneras, pero a partir de los Lineamientos para la Actualización Económica y Social, en años recientes, una de las modalidades creadas como paliativo fue el incremento sustancial de las FGNE; lo que, además, creó nuevas posibilidades de autonomía de la gestión con impactos en la generación innovadora en los sectores de producción y servicios en que se implementan esas nuevas formas. Con la crisis iniciada en los años 90, Cuba encaminó su política hacia la diversificación de las posibilidades de empleo rebasando el sector estatal, con un marcado énfasis no solo en las iniciativas locales, el autoempleo y la inversión extranjera, incluyendo al sector privado y cooperativo urbano.

Así, en el contexto de actualización del modelo económico –como hemos dicho antes–, han ido surgiendo diversos emprendimientos económicos, característicos de las nuevas formas de gestión y de organización del trabajo no estatales (cuentapropismo, cooperativas, arriendos, etc.) que han establecido nuevas estrategias de trabajo-empleo, favoreciendo las

sinergias entre su objetivo productivo o de servicios, y de transformación y desarrollo comunitario-local, impactando en diferentes niveles de satisfacción y mejoramiento de la calidad de vida, la identidad social comunitaria y el sentido de compromiso social, tanto de los emprendedores como de la comunidad en conjunto y sus actores sociales (organizaciones sociales y de masas, emprendedores y empresas locales, sector público institucional, gobierno local y población).

Según Boisier (2009), una de las características de estos procesos de desarrollo endógeno es que tienen la capacidad “para transformar el sistema socioeconómico; la habilidad para reaccionar a los desafíos externos; la promoción de aprendizaje social; y la habilidad para introducir formas específicas de regulación social a nivel local que favorezcan el desarrollo de las características anteriores. Desarrollo endógeno es, la habilidad para innovar a nivel local”.

Lo anterior, sustenta la tesis de que todo proceso de desarrollo local debe estar fundamentado en las condiciones endógenas e integrales, que movilicen los recursos económicos sin desmejorar el ambiente, las capacidades y las voluntades individuales y colectivas de la sociedad local, generando un espíritu de dinamismo, innovación y de expectativas para lograr que los cambios deseables sean posibles.

Sin embargo, con respecto a las nuevas FGNE, diversas investigaciones han mostrado que nuestra realidad organizativa social, dista aún de poder alcanzar logros de sinergias articuladoras que potencien la innovación social de estas nuevas modalidades socioeconómicas, ya que más bien se caracterizan por carencia de relaciones sistemáticas e inclusivas en la Estrategia de Desarrollo Local, al menos en una parte de las escalas municipales cubanas.

En ese sentido, a partir de diagnósticos realizados (D'Angelo y otros, 2016a, D'Angelo y otros, 2016b) destacamos:

- Insuficiente coordinación e integración efectiva entre los Organismos de la Administración Central del Estado (OACE), los Consejo de la Administración Provincial (CAP) y los Consejo de la Administración Municipal (CAM), en el proceso de elaboración de los planes de desarrollo integral del territorio, inclusivos de las nuevas FGNE;
- Excesiva centralización en la toma de decisiones y en la gestión de los recursos, con un limitado marco legal para el empoderamiento y la autonomía local;
- Insuficiente articulación horizontal entre los actores locales, así como entre intereses nacionales, sectoriales y territoriales;
- Limitada y casi inexistente participación de la población como sujeto activo en la gestión del desarrollo local, así como de las formas gestión no estatal y su integración con las estatales a partir de encadenamientos productivos y de valor;
- No están suficientemente expresadas políticas de desarrollo en el ámbito municipal como parte de las estrategias de desarrollo local, con sus correspondientes programas

y proyectos para su implementación, con la inserción de las empresas y emprendimientos no estatales.²

La expresión de estas limitaciones en la implementación de los Lineamientos a escala local-comunitaria se ha expresado en:

- la desconexión de los nuevos emprendimientos del contexto comunitario en que se ubican y de sus relaciones con las organizaciones sociales y de gobierno, incluso en experiencias casuísticas de avanzada que involucran a los nuevos emprendimientos como actores sociales de la localidad.
- la falta de coordinación entre los actores comunitarios contribuye a la vulnerabilidad social de sectores poblacionales, tales como jóvenes desvinculados y mujeres, con menores posibilidades para la inserción social, construcción de sus proyectos de vida, y oportunidades diferenciales de participación en las formas de empleo de los nuevos emprendimientos.
- la permanencia de procesos comunitarios identitarios contradictorios, la carencia de redes sociales en sectores socioeconómicos populares, las distancias e inequidades de las relaciones intergeneracionales, de género, etc., todo lo cual ocasiona posibles fracturas en la trama social comunitaria en la que se insertan los nuevos emprendimientos.
- la reproducción de viejas estrategias para la solución de los problemas comunitarios, que conlleva a insuficientes propuestas autogeneradas de iniciativas sociales.
- la inercia social producto de las prácticas verticalistas estatales en diferentes campos económicos y sociales y el conformismo y apatía que han generado, lo que también tiene su expresión en el campo comunitario.
- unido a ello, la fragmentada y, a veces, contradictoria, aplicación de las normativas que se refieren a los nuevos emprendimientos cuentapropistas y cooperativos.

Entre las problemáticas que han emergido en talleres con cooperativistas de la Habana Vieja y Centro Habana (que se aplica, según sus peculiaridades, de manera extensiva, a otras formas cuentapropistas), se encuentran, además de los anteriores:

- Falta de preparación y capacidad del gobierno municipal para atender las necesidades y problemas de las nuevas cooperativas y cuentapropistas; la burocratización de los procesos de aprobación de cooperativas a otros niveles superiores, etc.
- Escasa visualización de las cooperativas y otras FGNE como nueva forma de gestión democrática y su responsabilidad social con la comunidad y su desarticulación con los potenciales planes de desarrollo del territorio.
- Existencia de expectativas en las cooperativas y pymes privadas como negocios privados con el fin de mayores ingresos y ganancias.

² A pesar de que en el escenario actual existe un amplio conjunto de instrumentos para planificar con enfoque estratégico, como el Plan General de Ordenamiento Territorial (PGOT), el Plan de Desarrollo Integral Municipal (PDIM) y la Estrategia de Desarrollo Local (EDL), estos no se materializan por las limitaciones legales existentes y la falta de conocimiento o voluntad para su confección e implementación.

- Mantenimiento de prácticas inerciales ejercidas en los establecimientos estatales anteriores a las cooperativas inducidas, en los que predomina la gestión autoritaria y la subordinación correspondiente de los empleados.
- Falta de autonomía para gestionar sus necesidades económicas esenciales (suministro de recursos, etc.) en las nuevas FGNE.

De aquí se deduce que la comprensión y afrontamiento constructivo de los complejos problemas actuales requiere de una perspectiva que abarque diferentes ángulos de las tramas de relaciones sociales, de ahí la necesidad de considerar el contexto socio-histórico-cultural-económico-jurídico, etc. de las situaciones abordadas —algo que va más allá de los propósitos de este trabajo—. Así, los procesos de agenciamiento y participación protagónica interconectada se deberían promover en los actores locales, institucionales, económicos, organizacionales, poblacionales (de los cuales forman parte los actores socioeconómicos privados, de los cuales tratamos especialmente) para lograr los objetivos de la innovación social de manera integrada.

Breve análisis de la innovación social en el proyecto de emprendimiento solidario Arte Corte-SAD.

Para describir los procesos de innovación social que hemos referido, en los emprendimientos privados, hemos seleccionado el caso del proyecto Arte Corte-SAD, por su carácter iniciador y modélico, de larga data. Es un proyecto sociocultural del Barrio Santo Ángel, del Centro Histórico de La Habana, que nace en el año 1999 por la iniciativa individual de Gilberto Valladares, *Papito*, peluquero de profesión. El proyecto se inició por el interés de crear un espacio donde esté representado y dignificado el oficio de la peluquería y barbería, de rescatar la memoria histórica del oficio en Cuba, creando así el primer museo de barbería y peluquería que atesora objetos propios de la profesión, así como la recopilación de escrituras y datos históricos del viejo oficio.

A lo largo de sus más de doce años de existencia, se le han ido incorporando barberos, peluqueros, artistas plásticos, historiadores, funcionarios y miembros de la comunidad, transformándose de una iniciativa individual en una experiencia comunitaria.

Como confirman Iglesias y Valladares (2017): “A sugerencia del Historiador de la Ciudad Eusebio Leal Spengler, en el año 2009: el proyecto, sin perder la fuente de inspiración como el rescate del oficio de barbería y peluquería y los intereses culturales e históricos; tuvo un giro en los objetivos de trabajo con una perspectiva más integral de desarrollo sostenible del barrio Santo Ángel. Al proyecto se sumó la comunidad, instituciones y emprendedores locales del barrio, así como se mantuvo el apoyo de la Fundación Ludwig³ y el Plan Maestro de la Oficina del Historiador”, quienes han permanecido en contacto y monitoreo del proyecto que tomaría el nombre de “Santo Ángel por Dentro”, dada su extensiva progresión del inicial “callejón de los barberos” hacia el barrio más amplio conocido como Santo Ángel, en el Consejo Popular Catedral.⁴

³ Fundación cultural pública, no gubernamental dedicada a la promoción, investigación y desarrollo del arte contemporáneo.

⁴ “La iniciativa comunitaria se inserta en un barrio lleno de historia y cultura. En el Barrio Santo Ángel fue ambientada la novela costumbrista *Cecilia Valdés*, obra cumbre de la literatura cubana de la etapa colonial. Aquí vivieron personalidades cubanas como la familia de Cirilo Villaverde, el músico de ascendencia alemana, Jorge Ankerman, autor de tantas piezas del Teatro Bufo Cubano; el pintor y crítico de arte, Marcelo Pogolotti, uno de los más importantes autores de la vanguardia plástica en Cuba y su hija Graziella Pogolotti. También el prestigioso documentalista Santiago Álvarez, precursor del nuevo cine latinoamericano. La Iglesia que da nombre al barrio, sirvió de púlpito

Como resultado de estas alianzas, el proyecto se propone como uno de sus objetivos centrales: “transformar física y socialmente la comunidad y su educación urbana, cultural y ambiental, mediante métodos de participación social que incluye población residente, instituciones estatales, emprendedores locales, líderes formales e informales, además de actores externos como la Oficina del Historiador, la Cooperación Internacional y la Fundación Ludwig” (Iglesias y Valladares, 2017).

Principales estrategias desarrolladas por el proyecto para la innovación social en la generación de empleo y desarrollo comunitario-local

De acuerdo con las investigaciones realizadas por el GCTS-CIPS se pudieron determinar un conjunto de estrategias innovadoras que fueron emergiendo como prácticas del Proyecto AC-SAD en el desempeño de sus actividades en la comunidad, aún sin que algunas de ellas se propusieran como una estrategia de manera deliberada.

Estrategia de alianzas intersectoriales y formación de redes de trabajo

Una de las principales estrategias desarrolladas por el proyecto ha sido el establecimiento de alianzas con los distintos sectores económicos, políticos y sociales del territorio. Entre estos se destacan el Plan Maestro de la Oficina del Historiador de la Ciudad, la empresa estatal INFOCAP, (Informática del Gobierno Provincial), Educación INDER, ANSOC y Salud Pública, municipales, así como otras dependencias económicas del territorio.

Desde esta perspectiva, las alianzas establecidas con los distintos sectores han respondido fundamentalmente, al reconocimiento y fortalecimiento del proyecto. El reconocimiento social por parte del Plan Maestro a los objetivos e intereses del proyecto ha sido fundamental para que otros actores económicos, políticos y sociales colaboraran, posteriormente, con el Proyecto Santo Ángel por Dentro en la búsqueda de soluciones a problemáticas de la población residente en la comunidad, así como a la exploración e implementación de alternativas de inserción laboral, de jóvenes y adultos mayores desfavorecidos.

Se establecieron relaciones con empresas estatales de gastronomía y otros sectores; las iniciativas se han fortalecido al solicitarles apoyo para la realización de actividades del proyecto en sus locales, uniformes y materiales para cursos de formación de jóvenes (Habana Club), acceso a plazas de gastronomía en cruceros turísticos, entre otros aportes.

Un paso importante para la implementación de los objetivos y estrategias propuestas desarrolladas por el proyecto ha sido la concertación entre los intereses de los representantes, tanto del sector público como privado.

La importancia de esta estrategia radica en que las alianzas se conforman sobre la base de concertaciones o acuerdos que satisfacen intereses mutuos de los actores implicados, o bien los involucra en objetivos que pueden ser considerados como beneficiosos, aunque no siempre se tengan visiones idénticas. Las sinergias logradas, por una parte, no se limitan al provecho mutuo, sino que en casos como el analizado, se vuelcan hacia terceros; o sea, al entorno comunitario como beneficiario principal.

La asociatividad promovida por estas alianzas, por lo general, rebasan el margen de dos actores en relación, para conformar redes más amplias, con lo cual los beneficios sociales son potencialmente mayores y más diversos.

para la primera homilía que ofreciera el presbítero Félix Varela, el padre de la nacionalidad cubana y fue además testigo del bautizo del Héroe Nacional José Martí” (ibídem).

Estrategia de persuasión y estimulación de nuevos emprendimientos y empleos

Hay que destacar el papel del gestor del Proyecto AC-SAD (Papito) en cuanto a la promoción intensiva de su “filosofía del contagio”, con ello ha estimulado e impulsado –en la medida que se desarrollaba el callejón de los barberos en su entorno ambiental, cultural, educativo, social– el surgimiento de otros emprendimientos cuentapropistas en la misma cuadra, que se fueron extendiendo a calles aledañas; entre estos negocios se encuentran de gastronomía, expositores-vendedores de arte, confección-venta de ropa, etc.

Realizan, de conjunto, obras sociales como: aportaciones al comedor de la tercera edad, pelados y peinados de adultos mayores, embellecimiento y cuidado del callejón de los barberos, etc., con los que ha contribuido financieramente el conjunto de cuentapropistas del barrio con apoyo de varios establecimientos estatales (empresa informática, restaurantes, etc.) ubicados en el barrio (D’Angelo y otros, 2013, Iglesias y Valladares, 2017).

En el año 2013, los resultados del Grupo de Creatividad para la Transformación Social mostraron que algunos cuentapropistas mantenían cierta resistencia a involucrarse en el proyecto; faltando la confianza en los objetivos propuestos. Aunque también se pudo observar que, de una forma u otra, colaboraban con su comunidad. A partir de la labor sistemática del gestor del proyecto, con el apoyo de la Oficina del Plan Maestro y la confirmación de los avances del entorno comunitario en lo ambiental, cultural, socioeconómico, etc., se fueron produciendo sinergias y un clima de embullo a la inversión cuentapropista diversificada en el barrio.

En la actualidad, se muestra que el proyecto ha contribuido al fortalecimiento de los vínculos de trabajo, así como de la frecuencia de sus contactos y la ampliación de las redes a otros sectores económicos que poco a poco se han ido incorporando al proyecto y contribuyendo al logro de los intereses comunitarios.

El resultado actual de estos vínculos es que todos hoy se consideran beneficiados, constatándose que las nuevas relaciones están basadas en la confianza, el respeto mutuo e intereses afines.

Al asumir esta “filosofía del contagio”, de manera espontánea, la acción de promoción no se ha convertido en una consigna, sino que, basada en la vivencia (ver para creer) de éxito de lo que se va realizando por otros, propicia un sentimiento de confianza mutua, además de avivar el sentido de solidaridad social unido al beneficio económico.

El papel de liderazgo natural del gestor del proyecto –basado en su historia de arraigo en la comunidad y sentimiento de recuperación desde sus experiencias juveniles negativas y su vocación social– fueron factores fundamentales en la percepción de los otros potenciales emprendedores que fueron surgiendo en el barrio, así como de la comunidad que lo vio nacer, crecer y desarrollarse.

De ahí su persistencia en la ayuda a los jóvenes socialmente vulnerables de la comunidad –y de más allá de ella–, a través de opciones de formación e inclusión laboral que les permitieran lograr una vida más digna. La generación de empleo fue concebida, así, como fuente de riqueza y bienestar e integración ciudadanas.

Estrategia de incremento de beneficios económicos, a partir de los beneficios sociales

A partir del autoestudio de los procesos de Economía Solidaria, el gestor del Proyecto AC-SAD y un equipo de colaboradores que se fue formando en la práctica cotidiana del barrio,

han reinterpretado el concepto –a la luz de sus condiciones en la comunidad y de la aportación de los cuentapropistas a actividades sociales– como: “solidaridad económica”. Esto es importante, porque sin dejar de practicar normas sociales de la economía solidaria, hizo ver a otros emprendedores que se fueron interesando que, en la medida en que la comunidad progresara, sus pequeños negocios también se beneficiaban del desarrollo multilateral del entorno comunitario, lo que, además mejoraba su imagen pública y atraía nuevos clientes, entre ellos turistas y otros grupos de extranjeros interesados por el florecimiento del barrio.

Como se expresó antes, las relaciones entre cuentapropistas y el proyecto, se fundan en la colaboración a favor del desarrollo de la comunidad y la transformación social, aunque estas, también tienen un carácter instrumental por ser negocios orientados al mejoramiento de la economía personal de sus dueños y empleados. Desde esta perspectiva, existe un reconocimiento tanto del sector público como privado, y de la comunidad, de que la zona y sus pobladores se han beneficiado con el proyecto a partir de la generación de empleo con impacto en la transformación de la imagen, el entorno, la limpieza del barrio, el crecimiento del espacio cultural y resignificación del espacio urbano patrimonial.

Estrategia de diversificación de las acciones de desarrollo, creación de empleos y transformación de la comunidad

Muchos han sido los programas y actividades realizadas por este proyecto de desarrollo integral y participativo, entre otros: talleres de sensibilización, capacitación y formación a los jóvenes del barrio (escuela-museo de peluquería y barbería, cursos de idioma y gestión de negocios locales) para futuros empleos. Entre las instituciones beneficiadas por los programas y actividades del proyecto se destacan la educación y salud pública, instituciones que se han visto beneficiadas por acciones constructivas del proyecto, realizadas por miembros de la comunidad, para el mejoramiento de los inmuebles de la escuela Chullima y la Casa de los Abuelos, lo que fomentó empleos y contó con la colaboración voluntaria de la población.

Desde la perspectiva de la recuperación del espacio público y del patrimonio cultural, en el proyecto se ideó un programa de turismo comunitario que articulo los elementos históricos de la zona declarada Patrimonio de La Humanidad con los nuevos emprendimientos, además de los nuevos espacios que han surgido y las actividades culturales del barrio, aportando empleo y beneficios económicos para su desarrollo.

La generación de diversos empleos (que relacionaremos más abajo) y promoción de calidad de vida integral de la comunidad, mediante la disminución de condiciones de desventaja social, delictividad, vagancia, trabajo informal, creación de espacios socioculturales, deportivos, de reconstrucción de viviendas y centros comunitarios, talleres de participación, género, etc., han contribuido a un cambio radical del clima cultural, ambiental y social de la comunidad⁵.

Estrategia de aprovechamiento y promoción de investigaciones y apoyos sociales

El Proyecto AC-SAD mantuvo una apertura a la coordinación con equipos académicos que beneficiaron su eficiencia técnica, organizativa y social, a lo largo de su trayectoria. Se han realizado investigaciones de tesis de grados universitarios, de centros y equipos de

⁵Una descripción más detallada puede encontrarse en el Informe de investigación del CIPS y en el artículo de Iglesias y Valladares –entre otras fuentes–, ya mencionadas.

investigación (como la mencionada del CIPS y equipo de OH), actividades de diseño con el ISDI (obra del “barbeparque” infantil), etc.

Todo ello ha permitido al Proyecto disponer de conocimientos de su desempeño para mejorar sus actividades sociales, así como de asesoramiento y acompañamiento por los equipos de investigación correspondientes, obtener apoyos importantes en diseño de espacios, realización de obras artísticas, etc.

Estrategia de autoorganización y de apoyos de instituciones claves

Las actividades comunitarias realizadas por el proyecto asumieron formas de expresión autoorganizada –del propio proyecto y en colaboración entre los proyectos que emergen–, que son acogidas también por el Plan maestro-OH y fomentadas por los equipos de investigación-acompañamiento señalados, lo que ha creado así un espacio de crecimiento comunitario y de mejoramiento de la calidad de vida integral de sus habitantes a partir de las modalidades de emprendimientos cuentapropistas, que complementan toda la visión del Plan de Desarrollo Integral del Centro Histórico de la ciudad.

La creación de una Comisión Económica del Proyecto, propició la organización de los apoyos de financiamiento entre los emprendedores del barrio, de manera que diferentes acciones de desarrollo comunitario se beneficiarán de esa capacidad económica solidaria. A ello contribuyó también el asesoramiento en el tema de grupos gestores realizado por el equipo del CIPS a la dirección del proyecto.

Las características de estas relaciones permiten inferir que, ha ocurrido un tránsito en la concepción de la comunidad, la cual ya no solo es el espacio geográfico donde se establecen un determinado tipo de relaciones sociales de tipo tradicional, para convertirse en la comunidad construida a partir de las relaciones de cooperación y participación activa de los sujetos en la construcción de proyectos de transformación social.

El fortalecimiento de las redes de trabajo y la labor organizativa de dicha Comisión Económica, ha sido un elemento importante para el fortalecimiento y consolidación de los vínculos con otros cuentapropistas de la comunidad.

Esto ha contribuido a que otras iniciativas cuentapropistas faciliten la generación de empleos e inserción laboral de jóvenes desvinculados del estudio y del trabajo.⁶

Otro elemento significativo dentro de la conformación de alianzas y apoyos institucionales claves –aparte de la estratégica relación con el Plan Maestro de la Oficina del Historiador– son las relaciones del proyecto con las organizaciones de gobierno de la comunidad. Estas se han mantenido como una línea de trabajo a largo plazo, tanto en relación al delegado de la circunscripción como con el presidente del Consejo Popular, relaciones que son fraternas, están basadas en la confianza y el respeto, así como constituyen actualmente un apoyo importante que también se expande a otras áreas del Consejo Popular, así como a otras zonas del Centro Histórico y, más recientemente del municipio mayor, con la incorporación del gobierno local.

⁶En esta dimensión educativa y de inclusión laboral, merece la pena señalarse, en un área cercana al proyecto, el caso del restaurante La Moneda Cubana. Este emprendimiento también generó un proyecto que entre sus objetivos se propone formar a jóvenes desvinculados en especialidades culinarias, e insertarlos en otros proyectos cuentapropistas o motivarlos a iniciar su propia iniciativa privada.

Ha sido importante para el proyecto el aprovechamiento de las cuotas de autonomía que le propició el emprendimiento cuentapropista –la peluquería–, unida a la capacidad de innovación social, basadas en una vocación comunitaria solidaria del gestor y extendida al grupo que lo acompaña. Ello generó un potencial de autogestión que, sin embargo, no se limitó solo a la operación interna del proyecto, sino que, como se ha dicho, forjó alianzas importantes, aprovechó las características institucionales del Centro Histórico y fue más allá, hacia las empresas estatales, el gobierno local y otros actores del municipio y la comunidad.

Estrategia de comunicación, promoción de sinergias sociales y proyección internacional

Un papel fundamental lo juega la articulación entre los sectores público y privado, mediante alianzas de trabajo que han afianzado la participación de los emprendedores locales, las entidades públicas y los vecinos del barrio, mediante la realización de “Talleres Comunitarios de Manejo y Gestión” celebrados, al menos anualmente, por el proyecto con el apoyo de coordinación de un equipo del Plan Maestro de OH. Esto ha permitido la conformación y fortalecimiento de alianzas y líneas de trabajo que articulan ideas innovadoras de expansión del desarrollo comunitario, apoyos entre diversos actores poco habituales en los proyectos comunitarios (iglesias, policía, organizaciones culturales y deportivas, organizaciones de masas, empresas estatales, cuentapropistas, académicos, etc.), experiencias que han servido de guía a las nuevas alternativas y tendencias socioeconómicas en el Centro Histórico de la Ciudad.

Actualmente, se puede observar cómo, a partir de las experiencias difundidas del Proyecto AC-SAD, proliferan sitios semejantes en diferentes áreas cercanas al inicial callejón de los barberos y se extienden a todo el barrio de Santo Ángel.

Inclusive, dada la participación estrecha del presidente del Consejo Popular mencionado – que fue recién elegido, además, para un cargo en el gobierno municipal de apoyo a los proyectos comunitarios– se han celebrado talleres con instituciones y proyectos del municipio en los que se difunden y realizan acciones de extensión de proyectos de emprendimientos y de otros actores sociales con fines de desarrollo sociocultural y comunitario.

No obstante, durante el proceso de investigación evidenciamos que este proceso de articulación de actores sociales y de integración de la comunidad con el Proyecto AC-SAD no ha tenido una progresión lineal. Lógicamente, al ubicarse en un entramado complejo de relaciones sociales, institucionales e interpersonales, el proyecto tuvo que lidiar con muchas incomprensiones, prejuicios, hábitos de relación, motivaciones diversas, etc., que hicieron que su trabajo de promoción de desarrollo comunitario fuera difícil, fluctuante y en zig-zags, si bien se fue imponiendo un consenso positivo a lo largo del tiempo.

Entre las dificultades confrontadas se pudieron constatar en las investigaciones, entre otras:

- Concepción predominante, en instituciones oficiales, de que la formación para el empleo y la inserción laboral debería corresponder a instituciones estatales de Educación y de Trabajo, no a cuentapropistas.
- Igualmente, la idea y práctica histórica de que los proyectos comunitarios debían estar regidos por otras organizaciones sociales, no de este tipo.

- Las tensiones entre las organizaciones sociales y de masas de la comunidad y el proyecto, por prejuicios y prácticas centralizadoras de las primeras acerca de cuál es su papel social y cual el límite de los cuentapropistas respectivo a sus negocios.
- Incomprensiones y temores mutuos sobre el papel de las instancias de gobierno local y su relación con negocios cuentapropistas, ya fuera por potencial injerencia en estos, o por auto-asignación de otras tareas por el gobierno.
- Desconfianza de parte de la población acerca de cuáles serían los verdaderos intereses del cuentapropismo al realizar acciones comunitarias, unido a la habitual desconexión en los procesos participativos comunitarios, más allá de la formalidad habitual.

Por parte de las limitaciones del proyecto, se observaron procesos socio-relacionales aún no logrados completamente, tales como:

- La centralización inicial de las actividades en el equipo AC-SAD y, sobre todo en el coordinador del proyecto, proceso que se fue articulando mejor progresivamente.
- Participación reactiva de parte de la población en las actividades del proyecto, dadas las características anteriores, lo que ha ido superándose con el acompañamiento académico-institucional al proyecto, de manera que se ha logrado una amplia participación de diversos actores sociales y de la comunidad en la gestión social de este.

Por todo ello, se planteó la necesidad de crear **mecanismos de concertación y gestión** entre todos los actores sociales donde afloraran las necesidades de la comunidad para establecer acciones consensuadas para la transformación social. Esto es algo que, bajo la forma de configuración de **grupos gestores y asesoramiento de procesos de concertación**, se ha insistido por el equipo del CIPS en distintos momentos con el proyecto, de manera que se lograran confluencias institucionales y poblacionales para el despliegue progresivo del proyecto, pese a los diversos intereses y roles actuales de los actores sociales.

Como una vía importante para lograr esos consensos se organizaron (promovida desde el proyecto y la OH, con acompañamiento de nuestro equipo conjunto CIPS-OH), los Talleres comunitarios anuales –que comentaremos más adelante–, en los que la participación activa de los actores diversos, propicia puntos de vista para un consenso a partir del objetivo central del desarrollo comunitario. Unido a ello, al apoyo institucional de la OH primero y del Consejo Popular después, y la constatación de logros evidentes en el entorno social ambiental, cultural, etc., propiciaron una mayor cercanía en los nexos sociales del proyecto.

Acciones a favor de la construcción de Responsabilidad Social Comunitaria (RSCom.).

Pudiéramos entender la RSCom., brevemente, como un concepto derivado de la RS Empresarial o Corporativa, recién utilizado para destacar el papel y compromiso social de diversas instituciones (por ejemplo, RS Universitaria, etc.). En nuestro caso, se refiere al amplio entramado de compromisos a través de alianzas de actores involucrados en acciones solidarias para el mejoramiento de sus relaciones internas y, sobre todo, con el entorno de la comunidad y la localidad, lo que comporta, de manera principal un ejercicio de innovación

social y de atención focalizada en sectores sociales vulnerables para el fomento de empleo juvenil, apoyo a la tercera edad, a madres solteras, discapacitados y casos críticos sociales, entre otros.

Es conocido el papel del Plan Maestro-OH en la promoción de la RSC en el Centro Histórico, más allá del proyecto analizado. En el caso de las empresas estatales, esta RS se ha ejercido, más bien, a solicitud del proyecto aunque pudiera tener aún un mayor grado de iniciativa colectiva.

Las organizaciones sociales, por su carácter de dirección vertical, ejercen una labor de RSC en otros sentidos vinculados a las tareas que les son asignadas desde los niveles superiores y que no describimos por ser harto conocidas, quedando el nivel de integración algo fragmentado respecto al trabajo comunitario y a su involucración en las acciones del Proyecto AC-SAD, las que son frecuentemente apoyadas por ellas, sin que sean partícipes activos de ellas, de manera regular, cuestión que se ha ido superando con el trabajo conjunto sistemático a través de encuentros, talleres y actividades en la comunidad.

Tanto los trabajadores y directivos que pertenecen al sector estatal como los mismos cuentapropistas del área consideran que con el surgimiento del proyecto se han fortalecido en ellos ese sentido de pertenencia con la comunidad y la responsabilidad de mantenerla limpia, de seguir aportando para su embellecimiento y desarrollo; ya que todos se favorecen de la buena imagen, el ambiente, el entorno favorable y agradable, que beneficia a las empresas de la misma manera que va beneficiando a la comunidad. Además, se realizan cursos de capacitación para jóvenes de la comunidad en oficios tradicionales y otras opciones de empleo, por el Proyecto AC-SAD en colaboración con algunos restaurantes y empresas de la localidad.

Las acciones de impacto social del proyecto, en colaboración con otros emprendedores y sector público abarcan las dimensiones socioculturales y estéticas, de formación para el empleo de jóvenes desvinculados, deportivas, de beneficio ambiental para el barrio, entre otras.

Esto está planteando, a su vez, en un marco más general, la cuestión del asociativismo reconocido del sector de nuevos emprendimientos (lo que pudiera ser válido también para las cooperativas urbanas de reciente creación), de manera que puedan agendar sus puntos de colaboración entre sí y con el sector empresarial estatal, instituciones públicas, de gobierno y otras de la sociedad civil, de forma coherente y eficaz, en el espacio comunitario, local e incluso con posibilidades más allá de ellos.

Acciones conjuntas AC-SAD, OH, Consejo Popular, a favor de la generación de nuevos empleos

Como se ha dicho antes, uno de los componentes importantes de innovación social de los nuevos emprendimientos solidarios –en conjunción con instituciones públicas y otras–, lo constituye la formación para el empleo de sectores poblacionales vulnerables y la gestión de su inserción laboral. En este sentido puede ser interesante relacionar cuales son algunas de las acciones realizadas por el Proyecto AC-SAD (Iglesias y Valladares):

- La creación de la casa Museo de la Barbería –Salón Artecorte, como “museo vivo”. Acciones que despertaron el interés de los ciudadanos por la conservación y restauración del patrimonio del Centro Histórico de La Habana, desde el barrio Santo

Ángel. Para el desarrollo de esta iniciativa se necesitó mano de obra en la restauración del local, además de custodios cuando estuvo terminado.

- Inauguración de la escuela de barbería y peluquería Artecorte y otros espacios de capacitación en el barrio (gastronomía e idiomas), con aproximadamente 120 jóvenes graduados desde su creación, una parte de ellos de la comunidad y otros gestionados con ANSOC –que ha requerido acciones especiales de instrucción con muchachas sordomudas.
- Restauración del edificio de viviendas de Cuba 8 con participación de sus habitantes y del proyecto, auspiciados por la OH.
- Arreglo y mantenimiento del comedor de los ancianos del barrio. Esta acción necesito de la contratación de una brigada, conformada por personas de la comunidad. El pago estuvo a cargo del Gobierno Municipal.
- Arreglo y mantenimiento de la iluminación pública. Actividad desarrollada por trabajadores de la comunidad.
- Creación de un puesto de veterinaria en el barrio donde se han efectuado dos campañas de desparasitación de animales domésticos. La restauración del local estuvo a cargo de una brigada comunitaria.
- Desarrollo de talleres de reciclaje y medioambiente donde la población aprendió la importancia y utilización de los materiales reciclables y los utilizó como fuente de ingresos.
- Arreglo y mantenimiento de la escuela secundaria “Jinete Chullima”. A cargo de una brigada comunitaria.
- En cuanto a los empleos formales aprovechando las potencialidades de la comunidad: custodios, profesores para la escuela, puestos para el cuidado y mantenimiento de las áreas verdes y plantas, barrenderos y el rescate del quiosco de vendedor de periódico en la comunidad, personal de un “barbeparque”, la mayoría de ellos contratados por el conjunto de los cuentapropistas del barrio.
- En cuanto a autoempleo, en la zona se han fomentado y desarrollado nuevos negocios por iniciativa de los cuentapropistas del barrio en temas de arte y gastronomía, etc.
- Estas acciones han favorecido una estrecha articulación entre el sector público y el privado para la dinamización económica local y un levantamiento de la historia local y las potencialidades del barrio para el programa de turismo comunitario “Santo Ángel”, que beneficia a la población y a los emprendedores.

Carácter participativo del proyecto

Los logros del Proyecto AC-SAD se deben al carácter participativo que ha tenido desde sus inicios con la comunidad, desarrollando el rol de ejecutores y beneficiarios a la vez, lo que se ha incrementado progresivamente. Es un proyecto pensado y puesto en práctica desde, con y para los habitantes del barrio, manteniendo una participación inclusiva y activa de estos en cada una de las líneas estratégicas de desarrollo.

Como estrategia de trabajo los vecinos son informados y consultados en cada programa, ideado desde las iniciativas y toma de decisiones conjunta del proyecto y de los ciudadanos, a partir de las necesidades y metas planteadas por ellos a través de talleres, encuentros y consultas públicas realizadas para la confección e implementación de los programas.

La población se beneficia directamente en el aspecto espiritual y material por todas las ventajas que propicia la participación desde el hecho de ser, sentirse y tomar parte en un proyecto de desarrollo integral como Santo Ángel por Dentro. Además, con las nuevas alianzas y servicios que el proyecto ha generado, se benefician los emprendedores locales, el sector público y los visitantes al centro histórico, lo que a la vez propicia una puesta en valor del patrimonio cultural material e inmaterial de la comunidad. Los actores de la comunidad tienen, además, el espacio anual de los talleres comunitarios en los que pueden expresar sus inquietudes y proponer acciones.

El compromiso con el proyecto que mantienen los participantes entrevistados y observados en sus acciones prácticas, a través de la investigación y acompañamiento del CIPS, se caracterizó por el sentido de pertenencia a la comunidad que estos poseen. En tal sentido, refirieron que ellos viven allí y les gusta que “su cuadra esté bonita” o que “los jóvenes de su cuadra estén haciendo algo útil”, “que los viejitos estén bonitos”, “que la carnicería se vea bien”, por lo que apoyan cualquier actividad o acción que se les encomiende por el bien de la comunidad ya sea esta recreativa o no.

No obstante, como se ha planteado antes, en relación a las actividades de transformación promovidas por el Proyecto AC-SAD, se pudo observar un flujo comunicacional intenso, pero en sus etapas iniciales, predominantemente unidireccional del proyecto hacia las organizaciones sociales, empresas estatales y población, lo que progresivamente ha sido más inclusivo y multilateral.

El principal auspiciador del Proyecto: el Plan Maestro-OH. Esta institución ha participado de manera regular en el examen, elaboración y apoyo moral y material de las acciones principales del proyecto –sobre todo de carácter constructivo, patrimoniales y de socialización–. En este contexto se elaboran consultas comunitarias, con el objetivo de orientar las acciones encaminadas a favorecer el desarrollo de la comunidad, donde participan profesionales de la comunidad, de la OH y de otros centros enclavados en el barrio, académicos, investigadores, etc., que junto a la comunidad buscan solución a las diversas problemáticas existentes.

Pero toda actividad es perfectible; según plantearon los pobladores, se puede avanzar en la creación de espacios donde los miembros de la comunidad puedan exponer sus inquietudes o proponer actividades, a pesar de reconocerse el liderazgo del proyecto: “las ideas de Papito son en función de lo comunidad”, “él sabe más o menos lo que queremos y lo que se puede”.

Puede concluirse que el empoderamiento poblacional para la participación en las acciones del proyecto todavía posee un potencial de desarrollo, que requiere el fomento de las competencias para una praxis colaborativa de apoyo y respuesta positiva a las actividades planteadas.

Cabe mencionar que las acciones de colaboración entre los emprendedores cuentapropistas del barrio, a iniciativas del Proyecto AC-SAD, ha generado respuestas a problemáticas sociales existentes, que han tenido como solución la contratación de personas de la propia comunidad. Un dato interesante, es que los que han pasado a desempeñar esas funciones,

como contratados, han sido personas con problemas económicos o sociales, que tienen necesidad de un trabajo. Es de la colaboración entre los emprendedores que se ha generado un fondo monetario para el pago al trabajo realizado.

A manera de conclusiones

Los procesos de innovación social a los que nos hemos referido, teniendo en cuenta su carácter multidimensional y complejo, presentan en el sector de emprendedores privados ciertas potencialidades –que pueden contrarrestar, significativamente posibles tendencias a la instauración de una lógica individualista–; en este sentido hemos referido los **planos y estrategias** que se configuran como modalidades de la innovación para la gestión social en un grupo de cuentapropistas –con carácter de pymes– en la provincia de La Habana.

Muchas de esas actividades de innovación social son generadas de manera espontánea; otras como el caso AC-SAD mostrado en detalle, son fruto de la acogida de instituciones estatales como el Plan Maestro de OH y la ampliación a otros actores empresariales estatales, de organizaciones sociales y de gobierno, etc. También son actualmente promovidas por ONG's y organizaciones religiosas de manera positiva.

Sin embargo, aún se carece de mecanismos de articulación en alianzas constructivas público-privadas más extendidas en los territorios, de manera que se propiciara una sinergia de las nuevas formas no estatales con los planes de desarrollo local.

El concepto de “solidaridad económica”, empleado por el Proyecto AC-SAD hace pensar en la importancia del carácter mercantil de esas actividades emprendedoras; sin embargo, ello no es limitación para ejercer acciones de carácter solidario con toda la población, en un balance que puede ser difícil y retador, pero que es imprescindible, dada la función social y económica que deben cumplir estas formas de gestión no estatal en el socialismo al que podemos aspirar.

La experiencia relatada permite llegar a conclusiones generales acerca del papel social y económico que pueden representar los pequeños y medianos emprendimientos privados existentes actualmente en el país; además de mostrar sus potencialidades integradoras en alianzas público-privadas de cara al fomento de desarrollo comunitario y local.

Todo proceso de transformación a nivel comunitario en los contextos urbanos resulta importante por sus características, mucho más cuando estos se ubican en las fronteras de los espacios patrimoniales de centros históricos donde existe un alto valor agregado de potencialidades. Desde el análisis de la relación y resultados estos se convierten en experiencias muy peculiares que pueden llegar a ser referentes en la ciudad para buscar soluciones viables a problemas complejos.

El Centro Histórico de la Habana Vieja, como muestra el caso particular de los programas que dirige la Oficina del Historiador, desde hace décadas, se ha convertido en un lugar sugerente para la indagación social por lo novedoso e innovador de sus propuestas practicadas en asuntos diversos como la gestión, la descentralización, la creación de mecanismos ágiles en la cooperación nacional e internacional, así como en la concepción de una recuperación integral del lugar donde los valores patrimoniales no quedan reducidos a lo edificado porque incluyen a la población con todas sus historias de relaciones humanas. En pocas palabras, su opción por la articulación de actores sociales diversos resulta una

experiencia dirigida a promover una visión relacional de ciudad y ciudadanía más participativa y democrática, orientada a la autogestión y solución propia de sus problemáticas sociales.

La comunidad es un espacio de intereses compartidos que demanda entenderla desde la cooperación y la asociación, los éxitos y los fracasos, el consenso y los conflictos. Esto impone una dinámica particular de enfoque que aquí aparece y debe ser analizada pues tiene relación con otro asunto clave de las transformaciones comunitarias: como entender los comportamientos de los actores, que muchas veces se hace desde expectativas idealizadas, se parte de supuestos comportamientos esperados e institucionalizados ante carencias, problemas y necesidades comunes; las experiencias mostradas indican que esos espacios no son suficientes para movilizar, compartir y unir; en este camino hay que reflexionar sobre falsos supuestos.

Con estos estudios se hace evidente que hay una potencialidad grande cuando los intereses colectivos e individuales se complementan en las comunidades a través de proyectos de desarrollo integral. La consideración de los emprendimientos cuentapropistas (y de las CNA por extensión propia) en las acciones de desarrollo comunitario-local puede fomentar la construcción complementaria de la sociedad “desde abajo”, desde los propios actores involucrados en un entorno que le es cercano y vital para sus actividades y promoción de calidad de vida material y espiritual.

Estas FGNE pueden tener un papel especial en la generación de empleos alternativos, como demuestra esta experiencia y contribuir de manera innovadora a potenciar las fuentes de su inclusión laboral posterior. Asimismo tiene una importancia en la reducción de vulnerabilidades y creación de mejores condiciones de vida en la comunidad, como complemento a los planes estatales y de desarrollo local.

Una concepción de los emprendimientos privados y colectivos, orientados hacia una vocación social comunitaria puede ser uno de los remedios a la economía de mercado capitalista que solo busca la ganancia como fin. La articulación de esos emprendimientos en alianzas público-privadas, también contribuye a la sinergia social colaborativa y solidaria que presenta grandes oportunidades para el desarrollo del entramado socioeconómico y las relaciones sociales socialistas.

Proponerse ubicar la temática comunitaria multiactoral, con perspectiva de alianzas público-privadas, en la lógica del desarrollo local le otorga a la investigación social un carácter de amplitud que trasciende limitaciones del movimiento comunitario tradicional –que los ha reducido a la lucha por necesidades y problemas puntuales–, por lo que no ha producido riquezas materiales y espirituales para salir de la pobreza.

Ver la comunidad como escenario de recursos y no escenario de problemas para poder revertir los “entornos de riesgo” por “entornos de oportunidades”, constituye aún una perspectiva de espacios multiactorales aún inexplorados de innovación social, que en gran medida puede contribuir a una política de generación de empleo alternativa para los jóvenes en condición de vulnerabilidad social y para otros sectores sociales que no apuntan a su inclusión en los programas de empleo habituales.

Referencias bibliográficas

- Schumpeter, J. A. (1992). *Ciclos económicos, análisis histórico, económico y estadístico del proceso capitalista*, Prensas Universitarias de Zaragoza, España.
- Razeto, L. (1999). La centralidad del trabajo y la economía solidaria. Publicado por Osorio, J., y Weinstein, L. (compiladores) en el *El Corazón del Arco Iris*. CEAAL, Santiago de Chile.
- Albuquerque, F. (2001). Desarrollo económico local y cooperación descentralizada para el desarrollo. En: *Desarrollar lo local para una globalización alternativa*. Material digitalizado (sin referencias).
- Moncayo, E. (2001). Claves de la innovación social en América en América Latina. repositorio.cepal.org/bitstream/11362/2536/1/S0800540_es.pdf
- Borzaga y Defourny. (2004). El enfoque EMES de la empresa social desde una perspectiva de la economía social y solidaria. www.redalyc.org/pdf/174/17425798005.pdf
- Malikova y Staranova. (2005). Innovación social y desarrollo local en un municipio andino. www.redalyc.org/pdf/622/62250904.pdf.
- Espina, M. (2006). Apuntes sobre el concepto de desarrollo y su dimensión territorial. Publicado en *Desarrollo Local en Cuba. Retos y perspectivas*. En Ada Guzón (compiladora) Editorial Academia.
- Rodríguez y Alvarado. (2008). Innovación Social: Conceptos y Etapas. [www.spentamexico.org/v6-n2/6\(2\)134-148.pdf](http://www.spentamexico.org/v6-n2/6(2)134-148.pdf)
- Carvajal M. (2012). Cooperación e innovación en el Sistema Productivo Local de Estepa. Aposta revista de ciencias sociales. nº 54, julio, agosto y septiembre. <http://www.apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/rcarvajal.pdf>
- Jessop. (2013). La Innovación Social en la Economía Social y Solidaria. www5.uva.es/jec14/comunica/A_ES/A_ES_5.pdf.
- OIT. (2013). Resumen ejecutivo, Tendencias mundiales del empleo. www.oit.org.pe/publ.
- OIT. (2015). *Perspectivas laborales y sociales en el mundo*. www.oit.org.pe/publ.
- Boisier, S. (2009). Sinergia e innovación social. www.redalyc.org/pdf/1650/165013125001.pdf
- Etxezarreta, Zurbano y Estensoro. (2014). La innovación social desde la economía social y solidaria. www.elsalmoncontracorriente.es/?La-innovacion-social-desde-laeconomia-social-y-solidaria.pdf
- D'Angelo, O. y otros. (2013). Transformación social comunitaria en proyecto Santo Ángel por dentro. Informe de Investigación. Grupo de Creatividad para la Transformación Social. Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas-CIPS. Inédito.
- _____. (2016). Autonomía Integradora de cooperativas no agropecuarias, en la perspectiva de Economía Social Solidaria para el Desarrollo Local-comunitario. Resultado científico: Marco teórico del PNAP del mismo nombre. Inédito. CIPS, La Habana.
- _____. (2016). Proyecto de GCTS para PNCT Desarrollo Local: Alianzas Público-Privadas Solidarias. APPS- para el desarrollo local-comunitario de Centro Habana, desde la Autonomía Integradora. Inédito. CIPS, La Habana.
- Iglesias M. y Valladares G. Arte Corte, una experiencia de economía social y solidaria, en: Betancourt Rafael, compilador, 2017.- *Construyendo socialismo desde abajo: La contribución de la economía popular y solidaria*. La Habana: Caminos.

METODOLOGÍA DE TRABAJO PSICOTERAPÉUTICO GRUPAL PARA LA ATENCIÓN DE PROBLEMÁTICAS PSICOLÓGICAS INFANTO-JUVENILES

Roxanne Castellanos Cabrera

Facultad de Psicología, Universidad de La Habana.

Resumen

El programa “*AcompañArte*” es una estrategia psicoterapéutica para el abordaje de trastornos emocionales en niños entre seis y ocho años. Esta propuesta logra dar respuesta en sus especificidades, a una problemática y edad. Al mismo tiempo contiene una metodología de utilidad para el trabajo psicoterapéutico en general con niños y adolescentes. Esto será explicado a través de un ejemplo concreto de una adaptación del programa “*AcompañArte*” a una intervención psicoterapéutica dirigida a adolescentes transgresores de la ley.

Palabras Claves: Intervención psicoterapéutica, psicoterapia infantil.

Abstract

The “AcompañArte” program is a psychotherapeutic strategy for dealing with emotional disorders in children between six and eight years of age. This proposal manages to respond in its specificities, to a problem and age. At the same time it contains a useful methodology for psychotherapeutic work in general with children and adolescents. This will be explained through a concrete example of an adaptation of the “AcompañArte” program to a psychotherapeutic intervention aimed at teenagers who transgress the law.

Keywords: Psychotherapeutic intervention, child psychotherapy.

La intervención psicoterapéutica es una actividad profesional de suma importancia en el abordaje de diferentes problemáticas psicológicas de la población infanto-juvenil. Durante una década hemos estado trabajando en una metodología que ha sido validada en la tesis doctoral de nuestra autoría. Uno de los mayores beneficios de esta metodología es su capacidad de ajuste a diferentes edades y necesidades terapéuticas.

El programa psicoterapéutico “AcompañArte”

Casi cualquier problema psicológico de un niño viene acompañado de algún nivel de afectación emocional. Las alteraciones emocionales en la infancia, aparecen lo mismo como trastorno primario, que de manera secundaria o concomitante a otros trastornos psicológicos. Por diversas razones la edad escolar menor es potencialmente proclive a la aparición de afectaciones de índole emocional (Castellanos, 2017).

“*AcompañArte*” es un programa psicoterapéutico grupal concebido para la atención de las alteraciones emocionales en escolares menores. Surgió por la necesidad de dar respuesta a

la alta presencia de esta problemática en el servicio de atención a niños y adolescentes del Centro de Orientación y Atención Psicológica (COAP) de la Facultad de Psicología.

Durante una década de aplicaciones de esta estrategia psicoterapéutica, fue sometida a indagación científica y optimización a través de la investigación-acción. Este es el primero de los hallazgos significativos de este trabajo. Pudo constatarse que aunque hasta el momento la investigación-acción no ha sido una metodología habitual para la investigación de las intervenciones clínicas, son muchos los beneficios que se alcanzan con su empleo. El modo de investigar, las ventajas que esto supone y también los retos que se deben afrontar, están recogidos en la tesis doctoral de nuestra autoría (Castellanos, 2017).

El programa “AcompañArte” transcurre en dos grupos (uno de niños) y otro de (madres y padres) que funcionan en paralelo durante diez semanas con una frecuencia de trabajo de una hora y media de duración, aproximadamente. El valor psicoterapéutico del programa es sistémico; ambos grupos tributan por igual al logro de los efectos previstos. Se han denominado: EGI (experiencia grupal infantil) y EGA (experiencia grupal de acompañamiento) acentuando el carácter vivencial de la intervención.

“AcompañArte” cuenta con cuatro elementos distintivos que se complementan entre sí y de los que emana su poder terapéutico. Ellos son el ambiente humanista, las técnicas creativas, el trabajo grupal y el acompañamiento psicológico.

El ambiente psicoterapéutico de “AcompañArte” es esencialmente humanista. Eso supone la creación de una atmósfera de permisividad, libertad de expresión, aceptación incondicional y respeto, con la intención de facilitar un contexto distinto a aquellos otros que han influido de modo determinante en la problemática que el niño presenta. Todo ello debe lograrse sin renunciar a la directividad, que sin embargo debe ser cualitativamente distinta a la que es habitual que reciban los menores en todos sus entornos de desarrollo. El ambiente se caracteriza también por el carácter lúdico de las actividades que se realizan. Es indispensable generar en todo momento un sentimiento de diversión y juego, aun cuando existan normas que regulan el modo de divertirse y jugar. Es un ambiente que además busca intencionalmente y de modo permanente, crear un espíritu de colectividad, dado que el trabajo grupal es la herramienta terapéutica fundamental de esta intervención.

Las técnicas creativas son el recurso instrumental del trabajo grupal. Estas técnicas se basan en el empleo de los medios artísticos, los cuales poseen una cualidad natural para propiciar que las personas entren en contacto con sus estados interiores (emociones, sentimientos, estados de ánimo, conflictos, entre otros) y que logren “sacarlos afuera”. De este modo se convierten en material de trabajo para el propio sujeto y para el grupo en general.

Estas técnicas tienen los beneficios adicionales de servir como medio de comunicación alternativo al lenguaje verbal y de adaptarse a una metodología lúdica y grupal.

El trabajo grupal es el instrumento fundamental del programa psicoterapéutico “AcompañArte” sobre la base de las técnicas creativas y en el marco de un ambiente humanista. El coordinador es vital en la EGI, de él dependerá mantener el trabajo sobre el problema, el cual no debe abordarse explícitamente con los niños. El contrato de la EGA debe aclarar con precisión la singularidad de la experiencia, el tipo de metodología, clarificar los roles, los objetivos del grupo y las expectativas de los padres. Es indispensable lograr el empoderamiento y el protagonismo de ellos para potenciar los efectos derivados del trabajo grupal.

El *Acompañamiento Psicológico* es la noción que define cómo se lleva a cabo el trabajo con la familia. Supone un cuasi-parallelismo estructural de las sesiones de los padres en relación con las de los niños, para facilitar el acercamiento a las vivencias de sus hijos a partir de una combinación que implica por una parte, lograr representarse las cogniciones y afectos que se generan en sus hijos en el transcurso de estas actividades y al mismo tiempo ponerse en contacto con sus propias experiencias infantiles. De este modo los padres pueden arribar a una “comprensión” del niño, que le permita *acompañarlo* a lo largo de la intervención y replantearse la propia crianza –en general– de modo más edificante y constructivo, como un *acompañamiento* desarrollador.

La implementación del programa “AcompañArte” transita por cuatro fases:

- 1) Detección de la demanda y evaluación de necesidades.
- 2) Diseño de las sesiones.
- 3) Ejecución de la intervención
- 4) Monitorización y seguimiento.

A cada una de estas fases le corresponden objetivos que deben cumplirse rigurosamente para garantizar el éxito de la intervención en general. Se cuenta con instrumentos que permitirán que cada fase alcance los criterios de valor definidos por la OMS en relación con la evaluación de los programas de salud (pertinencia, suficiencia, progreso, eficiencia, eficacia y efectividad). Todas son importantes y requieren el mismo nivel de atención por parte del profesional que las está ejecutando. (Castellanos, 2017a)

Los instrumentos que se emplean a lo largo del programa se clasifican por su uso en: *Instrumentos de la evaluación clínica, de contenido del programa y de evaluación de la efectividad*.

La capacidad de ajuste de la metodología de “AcompañArte”.

La metodología empleada en el programa posee una capacidad de ajuste a otras edades y problemáticas que constituye un valor agregado de esta propuesta de intervención.

Algunas de los aspectos que pueden servir de referente para proyectar otras intervenciones son:

- La organización secuencial de las fases y el esclarecimiento detallado de objetivos, procedimientos e instrumentos en cada una de ellas.
- La coherencia entre el referente teórico declarado (humanismo y enfoque histórico-cultural) y todos los requerimientos metodológicos que de allí se derivan.
- La elaboración de instrumentos para monitorear el proceso grupal.
- El empoderamiento de los sujetos de la intervención.
- El modo de trabajar con la familia.

Como ejemplo concreto de los planteamientos anteriores haremos referencia a la intervención psicológica realizada en los primeros meses del año en curso, en la Escuela de Formación Integral “José Martí” la cual ha sido recogida en una tesis de licenciatura de la Facultad de Psicología (Pérez & Pérez, 2017).

La población a la que estuvo dirigido este programa, fueron adolescentes comisores de hechos tipificados como delitos. Se trata de una población que en su mayoría se ha

desarrollado desde la más temprana infancia en ambientes desajustados y proclives a la actividad delictiva. Al mismo tiempo han crecido con carencias afectivas, materiales y en muchos casos han sido víctimas de negligencia por parte de sus progenitores y/o de abuso en sus diversas manifestaciones. De ahí que se caracterizaban por un pobre desarrollo de todas las aristas de la personalidad.

Las necesidades terapéuticas detectadas fueron el fortalecimiento de los procesos autovalorativos, desarrollo de la conciencia moral, desarrollo de la expresión emocional y entrenamiento del autocontrol.

Dadas las características de estos adolescentes, no son bien recibidas ni suelen generar significativos cambios positivos las charlas educativas encaminadas a propiciar el ajuste social de la conducta. En este sentido, el equipo de coordinación consideró como estrategia, promover el crecimiento psicológico y desde allí incidir sobre la esfera moral del desarrollo personal. Para ello, los referentes teóricos humanistas e históricos culturalistas del programa y sus derivaciones metodológicas, resultaban afines y así se reflejó en los resultados alcanzados.

Esta intervención se acogió a la misma estructura de organización de la intervención de "AcompañArte", realizando los ajustes necesarios según esta edad y problemática psicológica. Por ejemplo en la Fase de evaluación de necesidades, se agregó la técnica Completamiento de Frases (Rotter) de adultos.

Así mismo en la fase de diseño del programa, no fueron las técnicas creativas las que mayormente sustentaron las actividades, sino las psicodramáticas, cine-debate y vivenciales-participativas en general. Los juegos musicales no tuvieron tanto protagonismo; sin embargo se aprovechó en mayor medida la capacidad de incidir sobre los estados anímicos y las propiedades relajantes de la música, como acompañamiento de algunas actividades. El trabajo grupal continuó siendo la herramienta terapéutica fundamental. El proceso de transformación que se produjo en los integrantes del grupo superó las expectativas del equipo de coordinación.

Para la fase de ejecución de las sesiones, se previó de igual modo que en el programa de referencia, elaborar criterios para evaluar la evolución grupal. Quedaron elaborados los siguientes indicadores:

- Incremento de la interiorización de las normas grupales.
- Aumento de la motivación en la realización de las actividades.
- Aumento de la espontaneidad de los miembros del grupo.
- Aumento de la confianza para el intercambio de experiencias de vida.
- Mayor elaboración personal en las propias reflexiones.
- Aumento de sentimientos positivos.
- Apropiación de estrategias para el desarrollo personal.
- Incremento de la visualización de metas compartidas.

Se hizo uso del papelógrafo o dibujo mural, como técnica para evaluar la evolución del grupo, constatándose que también resultaba útil a estos fines. No obstante, las evidencias de la evolución en este grupo de adolescentes, no fueron exactamente iguales a lo que se aprecia al emplearse en los escolares menores con alteraciones emocionales, lo cual era un

resultado esperado y por eso se previó la revisión crítica de los existentes y la posible elaboración de nuevos indicadores para leer el papelógrafo en esta experiencia grupal.

Por último, al revisarse sobre la propia implementación los indicadores del papelógrafo propios del programa “AcompañArte” resultaron válidos cuatro de ellos, mientras que otros cuatro emergieron de las especificidades de este tipo de grupo. Los indicadores nuevos son:

- Tareas individuales vs. tareas compartidas.
- Aumento de la calidad de las producciones.
- Disminución de elementos no pertenecientes al grupo y surgimientos de nuevos elementos.
- Desaparición de elementos típicos de contextos marginales.

Respecto a la cuarta fase de la implementación “monitorización y seguimiento”, en primer lugar resultó válido el empleo de los dibujos espontáneos y temáticos de familia, algo que preocupaba al equipo de coordinación, dada la edad de los sujetos de la intervención. Los dibujos mostraron fehacientemente la evolución individual de los casos.

Según los resultados obtenidos, los ocho adolescentes que participaron en el programa evolucionaron de manera favorable y ninguno involucionó. De este total de casos, cinco mostraron una notable evolución, dos una moderada y uno, ligera mejoría. La efectividad del programa fue alta, teniendo en cuenta estas evoluciones.

El autoconocimiento y autoconcepto de cada uno de los adolescentes de este programa, resultaron notablemente enriquecidos, aumentó la autoestima, se reelaboró el concepto de familia con mayor sentido de realidad, comprensión de los aspectos de las situaciones vitales que los han ido conformando como personas, aceptación de realidades familiares y personales duras, capacidad de autoperdón y perdón hacia otros, entre otros avances significativos. Así mismo pudo constatar el desarrollo de la crítica y la autorreflexión en oposición a la tendencia de ellos a naturalizar los contenidos amorales y pro-delictivos que están presentes en sus entornos de vida. En general consideramos que el programa activó la capacidad de resiliencia de estos adolescentes, para lidiar con las adversidades de sus existencias cotidianas, sin renunciar al crecimiento personal y el protagonismo reflexivo y crítico en la conducción de sus comportamientos y la vida en general.

Conclusiones

De modo sintético se ha querido mostrar la utilidad de un programa psicoterapéutico que además de responder a una problemática específica de la clínica infantil, tiene en su base una metodología que puede trasladarse a otras necesidades de intervención terapéutica, como se ha demostrado en este artículo.

Contar con estrategias para dar respuesta a las demandas de atención psicológica de niños y adolescentes, es primordial para psicólogos y terapeutas infanto-juveniles. Al mismo tiempo debemos contar con la capacidad de ajustar encuadres y recursos a las problemáticas y edades que estemos abordando, así como a nuestros contextos idiosincráticos, culturales y profesionales. Imprescindible además es investigar sobre nuestras prácticas, revisar críticamente todo lo que hacemos con el compromiso ético que conlleva una ciencia, que se ocupa del bienestar humano.

Referencias bibliográficas

Castellanos, R. (2017). "AcompañArte": Programa Psicoterapéutico grupal para escolares menores con alteraciones emocionales. (Tesis de doctorado inédita). Facultad de Psicología, Universidad de La Habana.

_____. (2017a). "AcompañArte": *Programa Psicoterapéutico grupal para escolares menores con alteraciones emocionales*. Manual de Implementación (adjunto de Tesis de doctorado inédita). Facultad de Psicología, Universidad de La Habana.

Pérez, G & Pérez, D. (2017). Psicoterapia grupal con adolescentes transgresores de la ley: ¿Una opción viable? (Trabajo de diploma inédito). Facultad de Psicología, Universidad de La Habana.

LA ORIENTACIÓN DEL PROYECTO DE VIDA PROFESIONAL: PERSPECTIVAS ACTUALES

Solvey del Río Marichal

Yamila Cuenca Arbella

Universidad de Ciencias Médicas de Holguín. Facultad de Ciencias Médicas "Mariana Grajales Coello", Cuba.

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo: fundamentar las posiciones teóricas que sustentan la orientación del proyecto de vida profesional. Durante el proceso se buscaron los antecedentes históricos e investigativos del problema y se abordaron los conceptos principales relacionados con el tema. Se proponen herramientas teóricas para la orientación, que ofrecen la posibilidad de que los profesionales logren la formación de un proyecto de vida profesional.

Palabras clave: Proyecto de vida profesional, orientación

Abstract:

The present article have as objective: fundament the theoretical basis to support the positions related to the orientation of a professional life project. During the investigation the historical and investigative basis were elaborated, and the principal definition about the topic were cited. We propose theoretical resources to the orientation that offers to professional the chance to acquire the formation of a professional life project.

Key words: Professional life project, orientation

Introducción

La orientación constituye centro de atención y preocupación de los profesionales con este encargo social. Este proceso se torna complejo porque incluye tanto los recursos personales y sociales de los sujetos implicados, como los intereses del orientador para lograr la formación de contenidos personológicos como el proyecto de vida profesional, respaldado en los principios del modelo de vida social.

La capacidad para elaborar un proyecto de vida, específicamente profesional deviene en desarrollo humano integral derivado del carácter sistémico de la personalidad y de su expresión en el contexto histórico-social. Cuando se logra esto, el sujeto se adueña de su propio destino, con una repercusión exitosa en el desempeño personal, escolar y profesional.

La orientación del proyecto de vida profesional ha estado favorecida por el trabajo de los docentes en las instituciones educativas; sin embargo, aún no se alcanza la coherencia y la integralidad requeridas en las acciones desarrolladas. Es importante destacar que esta tarea requiere de un mejoramiento continuo, por lo que se impone la necesidad de fundamentar las posiciones teóricas que sustentan la orientación del proyecto de vida profesional.

Desarrollo

La orientación dinamiza la formación de contenidos personológicos como el proyecto de vida profesional. Si la formación es el proceso que organiza las actividades ejecutadas por los docentes mediante las cuales se logra un resultado transformativo en el sujeto, la orientación es el proceso que potencia las cualidades psicológicas del individuo, proporciona los medios para descubrir las condiciones personales, individualiza la educación y facilita la transición a la vida adulta. La utilización de la orientación en el proceso pedagógico responde a la necesidad de lograr una educación desde la vinculación curricular y para el desarrollo integral, como vía para poder concretar los objetivos formativos, lograr un aprendizaje desarrollador, tomar decisiones para encauzar la vida, y conseguir la adaptación a las demandas de la sociedad. Esta postura es defendida por autores como Torroella (2000), D' Angelo (2002a), Recarey (2003, 2004), Rodríguez (2003), González (2001, 2003), Suárez Rodríguez y del Toro Sánchez (2004), Bisquerra (2005), Suárez (2008), Ibarra (2009), Del Pino Calderón, García Gutiérrez, Cuenca Arbellá, Pérez Almaguer y Arzuaga Ramírez (2011) y asumida por la autora para resaltar la magnitud de sus potencialidades en la enseñanza.

Su práctica profesional comienza en los inicios del siglo xx, con el empleo de los términos orientación profesional, vocacional o educativa. Se enriquece con los aportes de las principales escuelas psicológicas que surgen en la época. De esta forma se identifican tres corrientes que dominan durante las primeras siete décadas del siglo: la Psicometría centrada en el Psicodiagnóstico, la Clínico-Médica dirigida al empleo de la Psicología Clínica y la Psicoterapia, y la Humanista que resalta la esfera afectivo-motivacional de la personalidad (Del Pino, 1998). En los últimos años, ha surgido una perspectiva más abarcadora impulsada por la influencia de la concepción dialéctico-materialista, por la creciente aplicación de la psicología al campo educacional, y por el propio desarrollo de la pedagogía. Integra los aportes de las diferentes corrientes, le otorga un carácter más pedagógico y social, y busca una mayor vinculación de la orientación con el proceso de enseñanza. Esta tendencia integrativa es seguida por los investigadores cubanos Del Pino (1998), García (2001), Recarey (2004), Cubela (2005), Del Pino Calderón y Recarey Fernández (2006), Pérez (2007), Cuenca (2010), Del Pino Calderón *et al* (2011) y tomada por la autora al valorizar su papel en el contexto educativo.

Para entender la orientación y connotar su papel en el proceso pedagógico, se asumen los referentes de autores como Repetto (1987) para quien la orientación es un proceso de ayuda sistemática y profesional a un sujeto, mediante técnicas psicopedagógicas y factores humanos, para que se comprenda y acepte más a sí mismo y a la realidad que le rodea, alcance mayor eficiencia intelectual, profesional y personal, y se relacione de forma satisfactoria en el proyecto de su vida individual y social. Destaca dos aspectos importantes: es un proceso de ayuda sistemática y profesional, y su vinculación al proyecto de vida, aunque alusivo al área personal y social.

El tema ha sido tratado por González Rey y Mitjáns Martínez (1989) quienes analizan la función de la orientación profesional dirigida a que los estudiantes concienticen y valoren sus propios intereses, conozcan sus principales capacidades y habilidades, sus cualidades positivas y negativas, y que desarrollen un nivel de análisis y reflexión que les permitan la búsqueda de alternativas profesionales más adecuadas. Otorga de esta forma importancia a la conciencia crítica y reflexiva en los sujetos implicados en el acto de orientar.

En el caso de Del Pino (1998) entiende la orientación como la actividad científica de definir (e implementar) cómo ayudar con efectividad a alguien en un momento y un espacio dados.

Defiende desde su enfoque educacional el ámbito escolar como espacio para orientar al sujeto, y el carácter intencional y planificado de este devenido de la actitud crítica frente al quehacer cotidiano, lo que resulta clave para la labor de los educadores. Para Recarey (2003, 2004) las acciones de diagnosticar e intervenir son esenciales para cumplir con la orientación. Según la autora, la función orientadora consiste en el desarrollo de actividades encaminadas a la ayuda para el autoconocimiento y el crecimiento personal mediante el diagnóstico y la intervención psicopedagógica en interés de la formación integral del individuo.

Por su parte González (2001, 2003) defiende la idea de que la relación de ayuda que establece el orientador profesional con el orientado en el contexto de su educación, tiene el objetivo de propiciar las condiciones de aprendizaje necesarias para el desarrollo de las potencialidades de la personalidad de los sujetos, que les posibilitan asumir una actuación autodeterminada en el proceso de elección, formación y desempeño profesional. Muestra como fin el desarrollo de las potencialidades del orientado para lograr su autodeterminación profesional centrada en tres momentos esenciales: selección, formación y desempeño.

Un aporte significativo lo hacen Suárez Rodríguez y Del Toro Sánchez (2004) cuando valoran la orientación educativa como un proceso de aprendizaje que promueve los recursos personales y sociales de los sujetos y los grupos en los que estos se insertan, de forma tal que permite organizar o estructurar los proyectos de vida, objetivos, aspiraciones, así como establecer estrategias para alcanzarlos. Las autoras declaran tres dimensiones esenciales en las cuales ocurre: la sociocultural dada en las tradiciones, los mitos, las costumbres, las creencias de los participantes y que incluye las influencias institucionales; la interactiva que está en la base de las relaciones entre los diferentes actores educativos y los educandos; y la subjetiva expresada tanto en el plano intersubjetivo como intrasubjetivo. Esto resulta válido en tanto se destaca el espacio interactivo como vía de expresión de lo sociocultural y formación de lo subjetivo.

Alguien que ha prestado atención a la temática es Bisquerra (2005) quien adopta la orientación psicopedagógica como un proceso de ayuda y acompañamiento continuos a todas las personas, en todos sus aspectos, con objeto de potenciar la prevención y el desarrollo humano a lo largo de la vida. Esta ayuda se realiza mediante una intervención profesionalizada, basada en principios científicos y filosóficos. Para el autor debe estar ajustada al contexto social, y lo que le da identidad al proceso es la integración de las áreas de intervención en una unidad de acción coordinada, para incidir en el desarrollo integral de la personalidad, posición que se defiende porque deja abierta la posibilidad de emplear otras dimensiones de la orientación que no son necesariamente las tradicionales.

Otro que ocupa un lugar estimable en el asunto es Calviño (2006) quien formula la orientación psicológica personal como una relación de ayuda profesional que se realiza entre un orientador y un demandante, el orientando, en una situación específica, sobre un problema específico y durante un período de tiempo determinado, con el objetivo de facilitar las acciones más prudentes del demandante, en el contexto de un proceso de toma de decisiones. Aunque sus postulados tienen una connotación psicológica avala el hecho de que el sujeto cuenta con las posibilidades personales para poder alcanzar su crecimiento, las que pueden ser potenciadas desde una relación de ayuda profesional, idea que trasciende por el carácter activo de los estudiantes en el proceso pedagógico.

Importante resulta la contribución de Ibarra (2009) quien entiende la orientación en sus áreas personal, vocacional-profesional y educativa, esta última vista como un proceso

individualizado de ayuda a los sujetos en su progresiva realización personal, lograda a través de la libre asunción de valores, y ejercido por los educadores de manera intencional, en situaciones diversas que entrañan comunicación y la posibilitan. Pone la mirada en el carácter individual, lo que supone considerar las características personológicas de cada individuo y reconoce el papel del educador en este sentido.

Los aportes de cada uno de estos autores constituyen referentes importantes para el estudio de la orientación, al cual se suma el tratamiento del tema realizado desde sus inicios por otros como: Parsons (1909), Rogers (1984), Collazo Delgado y Puentes Albá (1992), Espinar (1998, 2001), Torroella (2000), Del Toro (2002), González (2003, 2007), Del Pino Calderón y Recarey Fernández (2006). Sus contribuciones permiten entenderla desde una perspectiva integrativa como: una relación de ayuda con un fin educativo, que se nutre de la psicología y la pedagogía como ciencias. Vista así, la orientación facilita la regulación y autorregulación de la personalidad, donde se produce un proceso de mediación en la construcción y reconstrucción de lo psíquico, mediante la interacción individual o grupal efectuada por el docente, a través de reflexiones conjuntas sobre aspectos esenciales de la vida. Está insertada en el proceso pedagógico, desarrollado en los diferentes espacios educativos, planificados, organizados y dirigidos por la institución docente, y realizada con el empleo de métodos y técnicas.

A pesar de todo el énfasis en el asunto hay que profundizar en la orientación desde los procesos interactivos que se establecen en el proceso pedagógico para lograr la formación de contenidos personológicos como el proyecto de vida profesional. En el análisis de las referencias aparece una tendencia a examinar la orientación parcializada hacia una u otra arista del tema: educativa, psicopedagógica, psicológica personal, vocacional o profesional. De esta manera es necesaria la comprensión del fenómeno desde una visión holística, que muestre su naturaleza compleja y multidisciplinaria.

En la formación profesional, además de Repetto (1987) y Suárez Rodríguez y Del Toro Sánchez (2004) otros autores como Del Pino (1998), Cuenca (2010), Del Pino Calderón *et al* (2011), Herrera Rodríguez, Guevara Fernández y García Pérez (2014), Ramírez Gutiérrez, Alonso Hernández, Cuenca Abella y Ochoa Brito (2015) han valorado el papel de la orientación en la estructuración del proyecto de vida. Al tener en cuenta estos criterios queda claro que la orientación tributa a la formación de cualidades personológicas que dan cuenta del desarrollo psicológico, por lo que resulta necesario puntualizar su relación con el proyecto de vida profesional.

En el tratamiento específico realizado en las últimas décadas sobre el proyecto de vida profesional, puede apreciarse la diversidad de elementos descritos, lo que supone reconocer el interés que suscita su orientación en el ámbito educativo. Los autores que han tenido este propósito muestran su lugar en el mejoramiento continuo, en el logro de la madurez y la autorrealización personal, así como en el alcance de un mayor compromiso profesional y social.

A nivel internacional se destacan los estudios de **Pérez (2000) quien valora el proyecto de vida profesional** como una construcción activa, al decir que no es algo dado o recibido como transmisión o herencia en un individuo pasivo en la recepción, sino que resulta más conveniente comprenderlo como el “ir siendo el hombre en su ser laboral, el asumir la dimensión laboral como tarea”. Propone una clasificación de los proyectos vitales laborales como: auténticos e inauténticos relacionados con las variables: sistema relacional persona-

mundo, sentido existencial y relación con el trabajo. Destaca la unidad persona-contexto, posición que se corresponde con esta investigación.

En este mismo orden Olivares (2002) lo asocia a la trayectoria que se desea seguir en el ámbito profesional y de forma indirecta en la vida, para el cual confluyen dos elementos: el autoanálisis sobre los conocimientos, las habilidades, las destrezas, los comportamientos, las experiencias laborales, las condiciones de trabajo y el tipo de actividad que busca; y a partir de este, la elaboración del proyecto de vida profesional tiene en cuenta los medios, el plazo de tiempo, la trayectoria y las prioridades. Este autor puntualiza su carácter evolutivo al relacionarlo con el recorrido a transitar durante la vida tanto personal como profesional, a partir del contenido de la profesión y algunos elementos que forman parte de su estructura; pero valora su influencia en la vida de forma indirecta cuando este regula al sujeto.

A propósito del tema Rodríguez (2003) lo concibe como un instrumento para el autoanálisis, y como un proceso o herramienta de trabajo tendente a la autorrealización. Plantea que como instrumento, ofrece una ocasión para que el orientado registre sus aptitudes, sus intereses, sus valores y sus competencias, y como proceso puede devenir una guía o un mapa a través del cual la persona puede usar el pasado y el presente como modo de ver y de planificar el futuro. Debido a ello lo percibe inherente a la orientación, pero no ejemplifica cómo realizarla.

En cuanto al proyecto de vida profesional Balbi (2005) dice que su construcción implica el análisis de valores de la persona, la reflexión sobre la toma de decisiones y la iniciación en el desarrollo de la autonomía personal, cuya meta final está orientada a lograr la independencia. Menciona dos elementos que lo componen: el ideal y el real. El primero es aquel donde se plantea la visión de un desarrollo personal, el segundo es la percepción del contexto socioeconómico y de las tendencias del mercado laboral. Hace referencia al examen personal y del entorno necesario para elaborar el proyecto de vida profesional pero lo limita al alcance del puesto de trabajo.

Sobre el asunto Suárez (2008) plantea que el proyecto de vida profesional es entendido como un proceso de desarrollo personal y profesional, al mismo tiempo que una estrategia orientadora y formativa que lo favorece. En este concepto confluyen la orientación y la formación con vista a dar respuesta sobre las propias necesidades profesionales, aunque no es interés del autor diseñar formas de lograrlo. Refiere que la temática comienza a desarrollarse sobre la mitad de la década de los ochenta asociada a continuos cambios sociales, políticos, económicos, ideológicos y culturales. Hace además un análisis histórico-lógico de la categoría desde los términos asociados, los autores y algunos aportes en diferentes países y continentes, lo cual legitima su valor como objeto de estudio.

En el análisis de esta categoría existen autores que la asocian solo a condiciones personales; pero no tienen en cuenta los factores sociales que participan en el proceso. Tal es el caso de Díaz (2014) quien destaca su carácter reflexivo al decir que está orientado a profundizar en el aprendizaje y la autoevaluación que afianza el autoconocimiento para un futuro proyecto laboral. En el mismo sentido Lomelí Parga, López Padilla y Ricardo Valenzuela (2016) realizan estudios sobre el tema y demuestran que las características que permiten la conclusión del proyecto de vida profesional están relacionadas con la autoestima, la motivación y la inteligencia emocional.

En el país varios autores también han trabajado la temática; así González Rey y Mitjáns Martínez (1989) lo abordan como intereses profesionales. Lo consideran una formación

psicológica que presupone la elaboración personal del proyecto profesional asumido. Integran los conocimientos y las principales emociones vinculadas con las necesidades y los motivos que se expresan en la tendencia orientadora hacia la profesión. Como formación psicológica distinguen su carácter motivado y complejo, expresión de la unidad de lo cognitivo y afectivo-motivacional, donde el contenido reflejado en el nivel de información, las elaboraciones y las alternativas que el sujeto se plantea permiten la integración a los proyectos personales, y a la personalidad operar de manera consciente.

En el mismo orden González (1989) hace un aporte significativo. Lo relaciona con la inclinación cognoscitivo-afectiva de la personalidad hacia el contenido de la profesión que en sus formas primarias de manifestación funcional refleja los intereses cognoscitivos hacia el estudio de la profesión, y en las más complejas, las intenciones profesionales. Distingue tres niveles de integración funcional (superior, medio e inferior) donde las intenciones profesionales son el nivel superior de desarrollo del interés profesional en el cual se establecen metas y objetivos de carácter mediato, se realizan elaboraciones significativas sobre el futuro desempeño profesional y esfuerzos volitivos complejos. Destaca el potencial regulador del contenido de la profesión, aspecto de interés para este estudio; aunque no define cuál debe ser.

En su propuesta de desarrollo profesional creador D'Angelo (2002b) lo entiende como la dirección que asume el proyecto de vida en la actividad profesional, a partir de la conformación de una dimensión general de la vida profesional (desarrollo de la perspectiva profesional), que expresa el marco referencial más amplio de ubicación de la profesión en el contexto social y personal de los proyectos de vida. Puntualiza cómo el proyecto de vida profesional puede concatenarse armónicamente con el resto de los proyectos personales o presentarse en conflicto, lo cual demanda el papel creativo y flexible del sujeto (D'Angelo, 2002a). Hace una distinción entre los componentes esenciales de los planes vitales profesionales en el contexto de la relación con la profesión (la historia profesional, la valoración del trabajo y ocupación, los planes vitales de desarrollo profesional), y los componentes de los proyectos de vida en el contexto de la persona (los factores sociales y psicológicos contextuales seleccionados de la esfera profesional y los proyectos de vida individuales) (D'Angelo, 2004). Lo asume como una dimensión de la vida, que solo adquiere sentido en la configuración total del proyecto de vida de la persona, y que valoriza la profesión en el plano social y personal. Si bien invita a profundizar en el tema, lo analiza como una condición de temporalidad pasado-futuro, por lo que obvia la relación con el presente y su papel en la regulación del comportamiento escolar.

Desde el año 2002, Domínguez junto a otros autores realiza estudios sobre proyectos profesionales. Los define como la elaboración cognitivo-afectiva del sujeto en cuanto a sus expectativas de desarrollo personal en la esfera profesional y del aporte social que espera brindar a través de su desempeño. Estudia la categoría mediante los indicadores: contenido del proyecto, elaboración de estrategias, temporalidad y previsión de obstáculos. Esta autora destaca el papel de lo cognitivo y lo afectivo en el proyecto de vida profesional, y describe su contenido en relación con las necesidades y los motivos.

Bajo su asesoría se han llevado a cabo varias investigaciones sobre el tema. Se puede mencionar el estudio de Domínguez García y Reyes Vázquez (2015) quienes investigan a jóvenes realizadores de audiovisuales, donde identifican que los contenidos están orientados hacia la realización profesional y el trabajo afín. Las estrategias en su generalidad se encuentran estructuradas de forma parcial, la temporalidad es concebida en un plazo no definido, y en la previsión de obstáculos prevalecen los obstáculos externos.

Otro autor que ha incursionado en el tema es Meléndez (2005) para quien representa una estructuración e integración general de la personalidad que encauza las direcciones de esta, en un conjunto de motivos profesionales, de manera flexible y consistente, en una dimensión temporal futura, a mediano o largo plazo, que organiza las principales aspiraciones y realizaciones profesionales de la persona a través de estrategias para sus respectivos logros. Propone el desarrollo de proyectos profesionales en estudiantes de formación emergente de primer año de la carrera Profesor General Integral de Secundaria Básica a partir de talleres pedagógicos, como forma de intervención educativa, donde se elaboran los objetivos a alcanzar, las metas, las vías y los medios para lograrlos, las condiciones que favorecen o limitan la ejecución del plan, y la organización del tiempo. Destaca el carácter sistémico y consciente del proyecto de vida profesional y su perspectiva a mediano y largo plazo; aunque no valora su papel a corto plazo en la regulación del presente.

Por otra parte Arzuaga (2009) lo define como una configuración personológica que integra formaciones psicológicas motivacionales y autovalorativas de la profesión que se articulan con planes de desarrollo profesional y expresan la dirección de la autorregulación comportamental presente y futura, en un momento y contexto social determinados. El concepto que plantea se particulariza en dos dimensiones básicas: la orientación valorativo-motivacional hacia la perspectiva de formación y desarrollo individual en la esfera profesional, en articulación con el modelo del profesional a alcanzar. Elabora una metodología para la formación de proyectos de vida profesionales en estudiantes de la Licenciatura en Educación Técnica y Profesional mediante la influencia de los agentes educativos (profesor guía y tutor), a partir de la reflexión y la toma de decisiones autodeterminadas sobre los objetivos a alcanzar, la elaboración de planes de acción individuales y grupales, la reorganización (reestructuración o relaboración) y la realización de estos. Esta autora resalta la relación temporal presente-futuro, los elementos estructurales, la importancia del contexto, del modelo del profesional y de la integración de lo académico, lo laboral y lo investigativo, presupuestos que se tienen en consideración.

En el caso de Garbizo Flores, Ordaz Hernández y Santana Ges (2014) esbozan la formación del proyecto de vida profesional a partir de la construcción de metas importantes en el plano personal y social, sustentadas en valores coherentes con el proyecto social cubano y el modelo del profesional, donde el año académico es la célula del trabajo educativo en este nivel. Siguiendo esta idea Garbizo Flores y Ordaz Hernández (2016) proponen una estrategia educativa que integra un sistema de acciones que tributan a su formación en jóvenes universitarios a partir de la articulación entre los objetivos que se trazan en su vida profesional y la labor educativa de tutores y profesores, en las dimensiones del proyecto educativo de brigada (curricular, sociopolítica y extensionista), articuladas en el trabajo individual y grupal. Estas autoras resaltan la posición activa de los estudiantes en su formación personal y profesional-social; pero no tienen en cuenta la escolar ni se registra una definición de la categoría.

En el análisis epistemológico realizado queda claro cómo la categoría ha sido abordada; pero aún son insuficientes los pasos dados en lo relativo a la definición de su contenido, su estructuración, y su orientación. Las investigaciones revisadas muestran la necesidad de profundizar en el proyecto de vida profesional, como formación psicológica que condiciona la existencia del sujeto con una implicación personal elevada en la profesión. Aunque comienza a formarse en las etapas tempranas de la vida con la influencia de los principales agentes socializadores (familia, escuela, grupo) a través de los juegos de roles, el ejemplo de los

padres, la orientación vocacional y profesional, el desarrollo de intereses, ideales y motivaciones, ya en la formación inicial se define, enriquece y constata durante la regulación del comportamiento. Esto exige que se profundice en la orientación como forma de lograr su formación en el proceso docente.

Este proceso resulta útil para encauzar el desarrollo de las potencialidades del sujeto para la regulación y autorregulación de la personalidad. Esta cuestión es bien tratada desde el punto de vista psicológico; sin embargo, en la actualidad la pedagogía tiene la intención de revelar el papel activo-reflexivo del sujeto en la formación de las cualidades psicológicas que se forman durante el aprendizaje, y lo mediatizan. Asimismo hay que continuar la reflexión sobre las dimensiones, los niveles y los espacios de orientación. Su investigación y su solución contribuyen a perfeccionar el proceso pedagógico desarrollado por los docentes en el contexto educativo.

Conclusiones

El estudio de los fundamentos teóricos evidencia la importancia de profundizar en el tema desde una visión compleja, holística y sistémica en articulación con el contexto histórico-social. Los antecedentes teóricos abordan el proyecto de vida profesional como contenido personológico que regula el comportamiento del sujeto; sin embargo muestran la necesidad de su reconceptualización y de valorar la orientación como proceso que potencia las cualidades psicológicas, y permite una mejor adaptación del individuo a la sociedad.

Referencias bibliográficas

Arzuaga, M. (2009). *Proyectos de vida profesionales: metodología para su formación en estudiantes de Licenciatura en Educación*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico de la Enseñanza Técnica y Profesional "Héctor Pineda", La Habana.

Balbi, J. (Ed.). (2005). El proyecto de vida laboral. En *Informe sobre desarrollo humano en la provincia de Buenos Aires 2004-2005: Integración social de los jóvenes*, Fundación Banco, 107-130. Recuperado de:
http://hdr.undp.org/sites/default/files/argentina_buenos_aires_2004_2005_sp.pdf

Bisquerra, R. (2005). Marco Conceptual de la Orientación Psicopedagógica. En *Mexicana de Orientación Educativa (2^{da} época)*, jul-oct, III(6). pp. 2-8 Recuperado de:
<http://www.remo.ws/revistas/remo-6.pdf>

Calviño, M. A. (2006). *Orientación psicológica. Esquema referencial de alternativa múltiple*. La Habana: Ciencias Médicas.

Collazo Delgado, B. y Puentes Albá, M. (1992). *Orientación en la actividad pedagógica*. La Habana: Pueblo y Educación.

Cubela, J. M. (2005). *Modelo pedagógico de la orientación educativa personalizada del maestro al escolar*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico "Frank País García", Santiago de Cuba.

Cuenca, Y. (2010). *Orientación educativa a estudiantes de carreras pedagógicas para el desarrollo de proyectos de vida*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Ciencias Pedagógicas “José de la Luz y Caballero”, Holguín.

D'Angelo, O. (2002a). Proyecto de vida y desarrollo integral humano. En *CD del Evento Hóminis'02*, 1-31. Recuperado de:
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/cuba/cips/caudales05/Caudales/ARTICULOS/ArticulosPDF/07D050.pdf>

_____. (2002b). El Desarrollo Profesional Creador (DPC) como dimensión del Proyecto de Vida en el ámbito profesional. En *Cubana de Psicología*, 19(2), 106-114. Recuperado de:
http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwj_r5T59_rOA_hXGRSYKH2AusQFggeMAA&url=http%3A%2F%2Fbiblioteca.clacso.edu.ar%2Far%2Flibros%2Fcuba%2Fangelo2.rtf&usq=AFOjCNGkkXQ_hFMCuDKxKbyxpFw289005w&sig2=nshpApdP3skeZCJp0U1CVw&bvm

_____. (2004). *Proyecto de Vida como categoría básica de interpretación de la identidad individual y social*. CIPS, Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológica. Recuperado de:
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/Cuba/cips/20120827125359/angelo8.pdf>

Del Pino, J. L. (1998). *La orientación profesional en los inicios de la formación superior-pedagógica: una perspectiva desde el enfoque problematizador*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”, La Habana.

Del Pino Calderón, J. L. y Recarey Fernández, S. C. (2006). *La orientación educacional y la facilitación del desarrollo desde el rol profesional del maestro*. Material Básico de la Maestría en Ciencias de la Educación. La Habana, Cuba.

Del Pino Calderón, J. L., García Gutiérrez, A., Cuenca Arbella, Y., Pérez Almaguer, R. y Arzuaga Ramírez, M. (2011). *Orientación educativa y proyectos de vida: hacia una formación personalizada del profesional de la educación*. Curso 34. Educación Cubana. Ministerio de Educación. Recuperado de: <http://www.cubaeduca.cu/medias/pdf/2796.pdf>

Del Toro, M. (2002). *La concepción didáctica de las estrategias de orientación psicológica en la Disciplina integradora de la carrera de Psicología*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Oriente, Santiago de Cuba.

Díaz, E. (2014). Herramientas para el futuro: Proyecto laboral y proyecto de vida. En *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación*, año XV, feb, 22(XXII), 1-4. Recuperado de:
http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/interfaces/detalle_noticias.php?nota=692

Domínguez, L. (2002). Identidad, valores y proyecto de vida. En *Cubana de Psicología*, 19(2), 164-166. Recuperado de: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rcp/v19n2/09.pdf>

Domínguez García, L. y Reyes Vázquez, S. (2015). Proyectos profesionales en jóvenes realizadores. En *Integración Académica en Psicología*, 3(9), 57-66. Recuperado de:
<http://integracion-academica.org/attachments/article/109/06%20Proyectos%20profesionales%20-%20LDominguez%20SReyes.pdf>

Espinar, S. (1998). La función orientadora: claves para la acción. En *Investigación Educativa*, 16(2), 5-24.

_____. (2001). La orientación y la función tutorial, factores de la calidad de la educación. Ponencia presentada en el Seminario: Los educadores en la sociedad del siglo XXI. Madrid, 2002. España.

- Garbizo Flores, N. Ordaz Hernández, M. y Santana Ges, I. (2014). El trabajo Educativo y el Proyecto de Vida Profesional del estudiante universitario. Una relación necesaria en la Educación Superior. En *Científico Pedagógica Mendeive*, año 12, abr-jun, (47), 1-6. Recuperado de: <http://mendeive.upr.edu.cu/index.php/MendeiveUPR/article/view/712/711>
- Garbizo Flores, N. y Ordaz Hernández, M. (2016). Edad juvenil y proyectos de vida profesionales. realidades y perspectivas desde la labor educativa en la universidad actual. En *Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*, may, 1-10. Recuperado de: <http://www.eumed.net/rev/atlante/2016/05/proyectos.html>
- García, A. (2001). *Programa de Orientación Familiar para la educación de la sexualidad de adolescentes*. Tesis en opción del grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico "José de la Luz y Caballero", Holguín.
- González Rey, F. L. y Mitjáns Martínez, A. (1989). *La personalidad su educación y desarrollo*. La Habana: Pueblo y Educación.
- González, J. (2003). *La orientación educativa y su reconceptualización en los tiempos actuales. Ponencia presentada en el Forum Iberoamericano sobre Orientación Educativa*. Las Tunas, Cuba.
- _____. (2007). La reconceptualización de la orientación educativa: una necesidad impostergable, urgente, prioritaria. En *Mexicana de Orientación Educativa*, V(11), mar-jun.
- González, V. (1989). *Niveles de integración de la motivación profesional*. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Psicológicas. Universidad de La Habana.
- _____. (2001). *Orientación educativa-vocacional: una propuesta metodológica para la elección y desarrollo profesional responsable. Curso Precongreso Pedagogía 2001*. La Habana, Cuba.
- _____. (2003). La orientación profesional desde la perspectiva histórico-cultural del desarrollo humano. En *Cubana de Psicología*, 20 (3), 260-268.
- Herrera Rodríguez, J. I., Guevara Fernández, G. E. y García Pérez, Y. (2014). La orientación educativa para la estimulación de proyectos de vida en estudiantes universitarios. En *Gaceta Médica Espirituana*, 16 (2), may-ago, 1-11. Recuperado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1608-89212014000200016
- Ibarra, L. M. (2009). *Educación en la escuela, educación en la familia. ¿Realidad o Utopía?* La Habana: Félix Varela.
- Lomelí Parga, A. M., López Padilla, M. G. y Ricardo Valenzuela, J. (2016). Autoestima, motivación e inteligencia emocional. Tres factores influyentes en el diseño exitoso de un proyecto de vida de jóvenes estudiantes de educación media. En *Electrónica Educare*, 20(2), may-ago, 1-29. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5434639>
- Meléndez, R. (2005). *Un sistema de talleres pedagógicos para el desarrollo de los de los proyectos de vida profesionales*. Tesis de Maestría en Psicología Educativa. Universidad de La Habana, Facultad de Psicología Cuba.
- Olivares, M. A. (2002). El proyecto profesional: un instrumento profesional en el tránsito de la vida del universitario. Pedagogía Social. En *Interuniversitaria*, 9, segunda época, 277-285. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/1350/135018332014.pdf>
- Parsons, F. (1909). *Choosing a Vocation*. Boston, Estados Unidos: Houghton Mifflin.

Pérez, M. I. (2000). El proyecto de vida laboral. En *Publicación virtual de la Facultad de Psicología y Psicopedagogía*, año I, jun, (2), 1-10. Recuperado de: <http://psico.usal.edu.ar/psico/proyecto-vida-laboral>

Pérez, R. (2007). *Concepción de orientación educativa para el aprendizaje de la convivencia comunitaria en Secundaria Básica*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico “José de la Luz y Caballero”, Holguín.

Ramírez Gutiérrez, Y. L., Alonso Hernández, E., Cuenca Abella, Y. y Ochoa Brito, M. A. (2015). *Estrategia de orientación para el desarrollo de proyectos de vida bajo la dirección del profesor-orientador*. Recuperado de: <http://www.psicologia-online.com/articulos/2015/desarrollo-de-proyectos-de-vida.html>

Recarey, S. C. (2003). La estructura de la función orientadora del maestro. En S. Recarey (Ed.), *Selección de lecturas y técnicas para el taller de orientación educativa y rol profesional* (pp. 48-55). Instituto Superior pedagógico “Enrique José Varona”. Facultad Ciencias de la Educación. La Habana, Cuba.

_____. (2004). La preparación del profesor general integral de secundaria básica en formación inicial para el desempeño de la función orientadora. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”, La Habana.

Repetto, E. (1987). Teoría y procesos de Orientación. Universidad Nacional de Educación a Distancia de *Madrid*. España.

Rodríguez, M. L. (2003). *Cómo orientar hacia la construcción del proyecto profesional. Autonomía individual, sistema de valores e identidad laboral de los jóvenes*. Bilbao: DeClé de Brouwer.

Rogers, C. (1984). *Orientación psicológica y psicoterapia*. Madrid: Narcea. S. A.

Suárez Rodríguez, C. O. y del Toro Sánchez, M. (2004). La orientación educativa en la formación docente. En G. L. Villalón (Ed.) *Perspectivas actuales de la formación del docente en Cuba* (pp. 21-33). Santiago de Cuba: Cátedra.

Suárez, M. (2008). *El proyecto profesional de vida de mujeres con escasa cualificación. Un reto para la intervención orientadora*. Premio Tesis Doctoral del Consejo Andaluz de Relaciones Laborales. Mairena del Aljarafe, Sevilla: MINERVA. ISBN: 978-84-96378-42-1. Recuperado de: https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/42975/Prologo_a_El_oroyecto_profesional_de_vida_de_mujeres_con_escasa_cualificacion.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Torroella, G. (2000). *Educación para el desarrollo humano*. La Habana: Preliminar.

_____. (2002). *Aprender a convivir*. La Habana: Pueblo y Educación.

SALUD MENTAL E INGRESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR. PRESENCIA DE LA ANSIEDAD EN JÓVENES ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE PSICOLOGÍA EN LA UNIVERSIDAD DE GUAYAQUIL

Luis Eduardo Alvarado Sánchez

Facultad Ciencias Psicológicas de la Universidad de Guayaquil, Ecuador

Miguel Ángel Roca Perara

Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana

Resumen

El acceso a la Educación Superior, a la Universidad, conlleva un proceso de importantes cambios para los jóvenes, matizado por elevadas exigencias académicas y sociales que implican desafíos y amenazas a su salud mental, asumiendo características *sui generis* en la carrera de Psicología, identificada por su encargo social para con el bienestar del ser humano, que demanda de sus futuros egresados un predominio de la ética y la responsabilidad para con la salud mental y madurez emocional de las personas en aras de su integración social. Aquellos que no posean tales características o su potencialidad, difícilmente sabrán cuidar de aquellos que demandan sus servicios, de aquí la importancia de un proceso profiláctico y de temprana orientación psicológica con los jóvenes, futuros profesionales de la psicología. En ese propósito se enmarcó globalmente el presente trabajo investigativo: la identificación temprana mediante procedimientos esencialmente cuantitativos, de indicadores de trastornos emocionales y/o enfermedad mental en jóvenes que acceden a la carrera de Psicología en la Facultad de Psicología de la Universidad de Guayaquil en aras de tomar las medidas correspondientes tanto para su profilaxis como para su intervención oportuna. En el presente trabajo en particular se abordó el estudio de la ansiedad, en tanto una de las emociones negativas de mayor frecuencia que puede asumir una connotación tanto constructiva como patológica en las personas. Se utilizaron para su estudio triangulado las pruebas psicométricas Inventario de Ansiedad Rasgo-Estado (IDARE) de Spielberger y la Escala de Ansiedad Social de Liebowitz (LSAS). Los resultados permitieron identificar a aquellos jóvenes con mayor riesgo de que su ansiedad comprometiera tanto su vida cotidiana como su desempeño profesional por la presencia conjunta de altos indicadores de la ansiedad como rasgo y estado e implicaciones sociales.

Palabras clave: Ansiedad, Ingreso a la Educación Superior, Carrera de Psicología, Salud Mental, Juventud.

Abstract

The access to the High Education, to the University, is a process of important changes for the youths, tinged by academic and social high demands that imply challenges and threats to his/her mental health, assuming characteristic sui generis in the career of Psychology, identified by its social responsibility towards the human being's well-being that demands of its future graduates a prevalence of the ethic and the responsibility towards the mental health and people's emotional maturity for the sake of his/her social integration. Those that don't possess such characteristics and/or potentialities, difficultly will know how to take care of those that demand their services; it's here the importance of a prophylactic process and of early psychological consulting with the youths,

future professionals of the Psychology. In that purpose it was globally framed the actual investigative work: the early identification by means of essentially quantitative procedures of indicators of emotional dysfunctions and/or mental illness in youths that consent to the career of Psychology in the Faculty of Psychology of the University of Guayaquil, in order of taking the corresponding measures for their prevention and/or their opportune intervention. The present paper was approached in the specific study of the anxiety, as one of the negative emotions of more frequency that can assume a connotation so much constructive as pathological in people. It was used the psychometric tests Inventory of Spielberger's Anxiety Feature-State (IDARE). and the Scale of Social Anxiety of Liebowitz (LSAS). The outcomes allowed identifying those students with more risk that their anxiety hazard as much his/her daily life as his/her professional performance, through the combined presence of elevated indicators of the anxiety like feature and state and social implications.

Keywords: Anxiety, Access to the High Education, Psychology Career, Mental Health.

Introducción

El acceso a la Educación Superior, a la Universidad, constituye un importante momento en la vida de aquellos jóvenes –aunque no menos en aquellos de mayores edades que acceden a la misma en momentos posteriores– que han podido lograrlo, tanto desde lo existencial como desde la significación de tratarse del comenzar de un proyecto que habrá de servirles para valerse independientemente a la par que convertirse en ciudadanos útiles a la sociedad. Se trata así del paso inicial de un decisivo proyecto personal y profesional que habrá de preparar al joven no solo en la adquisición de habilidades que les hagan competentes con un desempeño futuro profesional, sino que habrá de formar en ellos actitudes éticas de responsabilidad, compromiso con su esfera de acción y preparación para la vida.

En algunas carreras universitarias, en particular aquellas de corte humanista que, como la Medicina y la Psicología, tienen como su objeto de acción a la Persona y su bienestar, esto va más allá y presupone el tributo intencional de la Academia a la formación de buenos seres humanos. Se parte así del presupuesto de que es mucho lo que se puede formar, pero no menos importantes resultan las características que trae el propio joven para lograr el mandato que tiene la sociedad para con dichas instituciones y que resultan muy útiles de conocer por parte del personal académico en aras de lograr la verdadera educación y formación que supone se materialice en los *campus* universitario, más allá de una simple instrucción formal y transmisión de conocimientos.

Este proceso tiene lugar, por lo regular en la juventud, un complejo momento del Ciclo Vital, de búsqueda, pródigo en conflictos y en el que abunda la vitalidad pero no abunda la experiencia, lo que puede ser factor que comprometa de manera estable o transitoria la salud, el bienestar emocional y la integración social de los prospectos a profesionales, comprometiendo también así, de antemano, la calidad de su futuro desempeño profesional.

Si bien en “todo” en la vida es importante tomar en consideración los argumentos anteriores, en el caso de la carrera de Psicología adquiere notable relevancia, dada la especificidad de esta profesión, comprometida no solo con la reducción del malestar o el sufrimiento humano de las personas, sino con el logro del bienestar y el mejor funcionamiento social de estas; difícilmente un *profesional* que no sea capaz de lograr esto consigo mismo pudiera hacerlo con los demás.

Esto debe ser objeto de atención perenne por los claustros académicos de las carreras de Psicología no solo para conocer el potencial del estudiantado con el que se cuenta y saber dirigir intenciones formativas y educativas, sino para identificar y tratar oportunamente

situaciones problemáticas que pudieran comprometer tanto la salud psíquica de los estudiantes como su preparación profesional; muchas prestigiosas universidades en el mundo están enfrascadas en este empeño (Gámez y Marrero).

Valga señalar que no se trata de pensar en términos de un ser humano impecable o perfecto, sino en términos de personas con un mínimo de equilibrio emocional, con una mirada crítica y de auto desarrollo ante sus propias fortalezas y debilidades, con una postura abierta al cambio y el continuo crecimiento humano y su disposición a tributar para lograrlo, cercanos en su conjunto a eso que polémicamente ha dado en llamarse Salud Mental.

Sin embargo, ¿es este(a) el joven que llega a las aulas universitarias con la decisión de “hacerse *psicólogo*”, ... conocemos desde el inicio a los jóvenes que recibimos en nuestra gestión universitaria, ... tienen características psicológicas o psicopatológicas que conspiran contra el propósito de formar un buen profesional, útil a la sociedad, ... es posible hacer algo para tributar a una mejor formación como personas y profesionales en aquellos jóvenes en que parecen estar comprometidos esferas sensibles de su personalidad?

Lo anterior es más que todo una expresión de lo deseable y una buena intención, dado que no siempre es este el joven que ingresa a las aulas, de aquí que por su significación práctica, y relevancia social resulte conveniente la realización de estudios preliminares que brinden una caracterización general del estudiantado con que se cuenta en las aulas de la Facultad de Psicología de la Universidad de Guayaquil, tanto para tener una idea de dónde están sus fortalezas y debilidades y en esa dirección encaminar las estrategias generales educativas, como para tener elementos que permitan estrategias de ayuda psicológica oportuna a los estudiantes identificados que así lo requieran.

Motivados y orientados por estas interrogantes y la búsqueda de sus respuestas, formuladas durante años en que hemos simultaneado la práctica clínica psicológica con labores de docencia y dirección en la Educación Superior en la Facultad de Psicología de la Universidad de Guayaquil y La Habana, es que construimos la presente investigación.

Para lograrlo esta Caracterización Diagnóstica debe tener una amplia mirada psicosocial y de mayor análisis psicológico de los futuros psicólogos, que no se detenga en el momento de ingreso al estilo de un proceso de selección, sino que tenga una mayor amplitud y continuidad a lo largo de toda la permanencia del joven en la carrera.

En la presente investigación nos centramos en el estudio de aquellos elementos, cercanos a lo psicopatológico, que comprometen la salud psíquica de estos jóvenes, haciendo hincapié en las emociones negativas, un término de significativa presencia cuando del bienestar de las personas se trata. Prestamos en este artículo concreto, particular atención a la ansiedad.

La emoción, componente clave de los procesos motivacionales, se expresa holísticamente a través de distintos sistemas –fisiológico, cognitivo, conductual, afectivo, social y cultural–, no resulta sorprendente que los especialistas, desde cada esfera concreta del conocimiento, hayan construido medidas, definiciones y teorías en función de su proximidad a su dominio específico del conocimiento, de aquí que no exista mucho acuerdo entre las diferentes disciplinas respecto a su definición. No obstante, no es concepto del que se pueda prescindir cuando de asuntos humanos se trata.

La consideración de una emoción como positiva o negativa depende estrechamente de las condiciones de activación, la calidad subjetiva de la experiencia y los valores sociales

implicados, sin embargo, la literatura científica sobre las emociones ha sido con mucho una literatura referida a emociones negativas, privilegiando a la ansiedad.

La Ansiedad, un término de profunda connotación fenomenológica, concebida en términos de rasgo y estado, caracterizada por una gran variabilidad intra e interindividual, debido a la influencia tanto de factores biológicos como aprendidos, es posiblemente la emoción de mayor referencia en la Psicología Clínica y la Psiquiatría, tanto por su presencia en la vida cotidiana en que puede tener una constructiva y facilitadora función activante de la capacidad de respuesta adaptativa del individuo, que promueve la protección y salvaguardia ante posibles daños si no son excedidos sus parámetros de intensidad, frecuencia o duración (Sierra, 2003), como en especial por su incidencia en la psicopatología, en la que, más allá de múltiples polémicas y complejidades conceptuales, son sus características distintivas la ambigüedad (de la información disponible) y la incertidumbre (el estado psicológico resultante) ante anticipadas amenazas inminentes o futuras, imprevisibles y no definibles, acompañada de sensaciones de aprensión, reacciones fisiológicas y respuestas motoras que comprometen negativamente el desempeño habitual de las personas tanto a nivel emocional como funcional, de aquí su importancia en el presente estudio.

Para lograr nuestra propuesta partimos del siguiente: Problema de investigación:

¿En qué medida están presente diferentes formas de expresión de la ansiedad que puedan comprometer el bienestar, la salud psíquica y la formación profesional en los jóvenes que ingresan a la carrera de Psicología en la Facultad de Psicología de la Universidad de Guayaquil?

Para ello nos propusimos el siguiente Objetivo general:

Caracterizar al estudiantado que accede a la carrera de Psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad de Guayaquil en el curso, con el propósito de identificar la presencia en ellos de manifestaciones psicopatológicas y la presencia en diverso grado de emociones negativas que comprometen el bienestar subjetivo y el funcionamiento social.

Objetivos específicos

Identificar la presencia en los jóvenes estudiados de diferentes formas de expresión de la ansiedad que puedan comprometer el bienestar, la salud psíquica y la formación profesional en los jóvenes que ingresan a la carrera de Psicología en la Facultad de Psicología de la Universidad de Guayaquil en el curso.

Identificar a aquellos jóvenes concretos que se encuentran en mayor riesgo de su Salud Psíquica e Integración Social.

La investigación se desarrolló en su casi totalidad desde una mirada cuantitativa, con una connotación tan “objetiva” como resultó posible, en que los planteamientos a investigar fueron específicos y delimitados desde el inicio del estudio, con una recolección de datos basada en la medición y un análisis basado esencialmente en procedimientos estadísticos, aunque en la discusión de resultados se apeló a la literatura existente y la experticia profesional de investigador. La investigación tuvo una connotación no experimental, en tanto no se manipularon variables presentes que ya acontecieron y se evalúan propiedades y características existentes en el presente y no inducidas por el investigador.

Material y método

La investigación se desarrolló en su casi totalidad desde una mirada cuantitativa, con una connotación tan “objetiva” como resultó posible, en que los planteamientos a investigar fueron específicos y delimitados desde el inicio del estudio, con una recolección de datos basada en la medición y un análisis basado en procedimientos estadísticos, aunque en la discusión de resultados se apeló a la literatura existente y la experticia profesional de los investigadores. La investigación tuvo una connotación no experimental, en tanto no se manipularon variables presentes que ya acontecieron y se evalúan propiedades y características existentes en el presente y no inducidas por el investigador.

Epistemológicamente, la tesis se sustentó en el entonces vigente DSM-IV-R

Definición de la muestra

Se tomó como unidad de análisis al universo poblacional, es decir a todos los estudiantes jóvenes que ingresaron en el primer año de los cursos regulares de la carrera de Psicología de la Universidad de Guayaquil en el curso académico, para un total de 155 estudiantes

Instrumental

Dada la gran cantidad de personas a estudiar, en un breve período de tiempo y lo complejo que sería apelar a métodos más cualitativos al estilo Estudios de Casos en profundidad, instrumentalmente se apeló al uso de cuestionarios e inventarios de determinadas características psicológicas y de personalidad, una de las más importantes vertientes del modelo psicométrico y de los que existen abundantes procedimientos que han pasado con objetividad la prueba del tiempo y que consisten en preguntas estructuradas (cerradas cuando se trata de inventarios) acerca de una o más variables o atributos que se pretenden medir, en que la persona evaluada tiene que responder seleccionando entre diversas alternativas de respuestas aquella que considera se ajusta mejor a sus características personales. Se sustentan en el criterio de la estabilidad de determinados rasgos en las personas, lo que permitirá hacer predicciones e implementar acciones profilácticas o interventivas una vez que se hayan evaluado. Así, los objetivos de la evaluación psicológica a través de inventarios y cuestionarios, también en forma de escalas, de personalidad son básicamente descriptivos y se limitan a la clasificación y la predicción, a partir de constructos inferidos. En función de que esta parte de la investigación se centró en el estudio de la ansiedad, los instrumentos utilizados, que facilitan procedimientos de triangulación de resultados, fueron los siguientes:

Inventario de ansiedad rasgo-estado (IDARE) de Ch. Spielberger. Posee la intención de disponer de una escala relativamente breve y confiable para medir dimensiones básicas de la ansiedad: como rasgo y como estado.

Escala de Ansiedad Social de Liebowitz (LSAS). Parte de que la ansiedad tiene también un importante componente social, que en los casos más severos y con un impresionante incremento en los últimos años llega a constituirse en una verdadera inadaptación social y rechazo o evitación de los demás, lo que puede convertirse en una seria limitante para personas cuya profesión supone una intensa relación e implicación con otras personas.

Procedimiento

En la primera semana del Curso Académico se utilizaron dos sesiones para la aplicación colectiva del instrumental de evaluación referido. Con posterioridad se procedió a la calificación y tabulación de los datos que fueron almacenados en la base de datos de excel

(ficheros .xls) del paquete de computación, office 2007; estos datos fueron importados a la Base de Datos del Paquete Estadístico SPSS.15 (Statistical Package for Social Sciences, Versión 15, ficheros .sav) para su Análisis Descriptivo (media, moda, mediana, dispersión y simetría) y facilitación de Análisis Visual de Datos (AVD) a través de tablas y gráficos, así como el uso de Tablas de Contingencia (Crosstabs) y una exhaustiva revisión “manual” de la información para la identificación de casos particulares, para su posterior análisis, discusión e integración. La información obtenida, ya sistematizada, fue nuevamente almacenada en la base de excel que aparece en CD como el anexo no. 8 de la presente Investigación. Para comprender la base de datos, se elaboró un Libro de Códigos.

Análisis e interpretación de resultados

Para realizar el análisis de resultados y dar respuesta a los objetivos previstos, nos propusimos una estrategia de Examen por Técnicas donde procedimos al análisis de cada una de ellas para finalmente integrar la información apoyándonos en la declaración de objetivos específicos:

Análisis de la técnica IDARE

La ansiedad es uno de los indicadores psicopatológicos de mayor frecuencia con particular presencia en las personas jóvenes, dada su falta de experiencia existencial que los conduce a frecuentes estados de incertidumbre y ambigüedad ante las situaciones novedosas, y amenazantes o desafiantes, fuentes características de la ansiedad (Lazarus, 1986). Esta ansiedad, no obstante, puede tener una connotación más estable y dependiente de las propias características individuales, definida como *rasgos*, y que hacen de la persona, un individuo “ansioso”; en tanto también puede tener una connotación más situacional que personal, dependiente de los eventos externos normativos o no por los que atraviesa un individuo y que ha sido definida tal ansiedad como *estado*, que más allá de su intensidad puede guardar una relación más estrecha con las vicisitudes de la vida cotidiana que con una real predisposición psicopatológica de la persona. Para evaluar la ansiedad como estado, se aplicó el cuestionario de IDARE, obteniéndose los siguientes resultados (Tabla 1,2; Gráfico 1)

Casos Procesados	155
Media	1,69
Mediana	2,00
Moda	2
Desviación Típica	,640
Asimetría	,382
Curtosis	-,683

Tabla 1. Resultados estadísticos

VARIABLE	FRECUENCIA	PORCENTAJE VÁLIDO	PORCENTAJE ACUMULADO
BAE	63	40,6	40,6
MAE	77	49,7	90,3
AAE	15	9,7	100,0
Total	155	100,0	

Tabla 2. Comportamiento de las variables

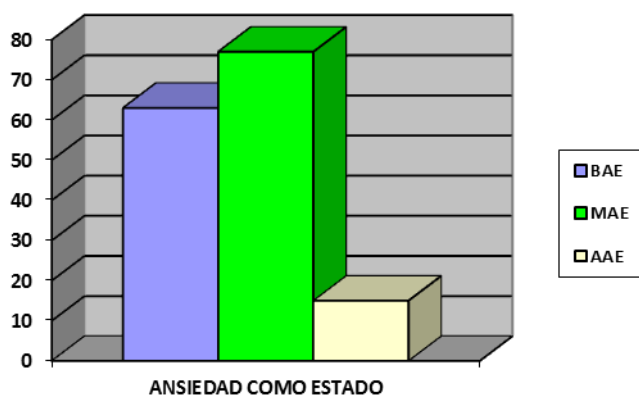


Gráfico 1. Ansiedad como estado.

Leyenda: Baja Ansiedad como Estado (BAE), Mediana Ansiedad como Estado (MAE) y Alta Ansiedad como Estado (AAE)

Como puede apreciarse, aparece un estimulante número de 63 estudiantes con Baja Ansiedad como Estado (BAE), para un 40,6% de puntaje válido que justifica la asimetría positiva (0,382) y que apunta a un número importante de jóvenes para los cuales los eventos actuales no parecen resultar particularmente amenazantes y crearles estados ansiosos que puedan comprometer el desempeño de su formación profesional.

Puede también apreciarse que cerca de la mitad de los estudiantes evaluados (77 para un 49,7%) presentan un Mediano Nivel de Ansiedad como Estado que se pone también de manifiesto en las Medidas de Tendencia Central encontradas (media, mediana y moda, sobre todo estas dos últimas) que se identifican con dicho nivel de ansiedad como estado (MAE) y que, consecuentemente, puede resultar “normal” tanto estadísticamente como desde la “lógica de la vida cotidiana” en que los eventos novedosos, ambiguos o inciertos pueden ser capaces de generar niveles “naturales” de ansiedad en las personas, compatibles con el eficiente desempeño en cualquier actividad habitual y que de hecho puede resultar, en debida proporción, hasta útil y necesaria para movilizar a la persona en su actividad diaria.

En la adolescencia y juventud, importantes momentos de cambio en la existencia, la persona resulta vulnerable a muchos eventos demandantes (pareja, inserción social, mayores exigencias) para los cuales no ha desarrollado aún suficientes mecanismos de afrontamiento eficaces. En particular, no olvidemos que quizás el evento más importante que estén experimentando estos jóvenes en el momento de su evaluación, sea el del ingreso a la Educación Superior que aun siendo un evento importante en sus vidas, su connotación ansiosa puede tener implicaciones tanto amenazantes como desafiantes, pero que le movilizan en aras de un mejor desempeño académico sin llegar a niveles de ansiedad patológica.

En su conjunto, los niveles de ansiedad baja y media en los estudiantes evaluados justifican la evidente kurtosis negativa (-0.683) que apunta a la no presencia de elevados niveles de ansiedad como estado. Se podría especular afirmando que el ingreso a la universidad no parece ser un evento peculiarmente generador de ansiedad en estos jóvenes

No obstante, no se debe pasar por alto que la Alta Ansiedad como Estado (AAE) se presentó en un total de 15 estudiantes, para un 9,7% lo que resulta coherente, incluso ligeramente más bajo, con lo que refieren las estadísticas internacionales, pero que no excluye el hecho de que deben ser seguidos de cerca por la Planta Docente de la institución universitaria, dada la potencial vulnerabilidad de su salud psíquica, ante eventos estresantes. Por la importancia práctica de este resultado, realizamos una búsqueda manual en la Base de Datos, identificándose los estudiantes concretos con AAE (Tabla 3).

Grupo	Número del Estudiante con AAE	Cantidad
1	15, 17, 18, 29	4
2	46, 59, 63, 70	4
3	83, 91, 100, 103, 108, 110, 117	7
4		0
Total		15

Tabla 3. Estudiantes con AAE

A pesar de lo alentador de estos resultados iniciales y dada la magnitud de jóvenes con MAE, decidimos revisar y precisar mediante un análisis más riguroso de esta variable y, arbitrariamente, establecimos un *punto de corte intermedio* que discriminara aquellos estudiantes con una Mediana Ansiedad como Estado (MAE1) que más se aproximan a una BAE y aquellos (MAE2) que más se aproximen a una AAE, obteniéndose los siguientes resultados (ver Tabla 4,5 y Gráfico 2):

Casos Procesados	155
Media	1,97
Mediana	2,00
Moda	1
Desviación Típica.	,990
Asimetría	,676
Curtosis	-,646

Tabla 4. Resultados estadísticos descriptivos

VARIABLE	FRECUENCIA	PORCENTAJE VÁLIDO	PORCENTAJE ACUMULADO
BAE	63	40,6	40,6
MAE1	49	31,6	72,3
MAE2	28	18,1	90,3
AAE	15	9,7	100,0
Total	155	100,0	

Tabla 5. Comportamiento de las variables

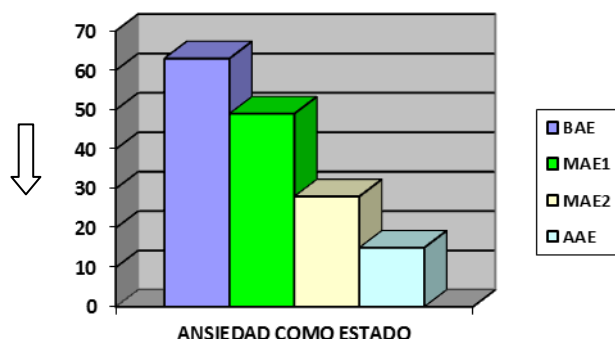


Gráfico 2. Representación de los resultados.

LEYENDA: Baja Ansiedad como Rasgo (BAR), Mediana Ansiedad como Rasgo (MAR) y Alta Ansiedad como Rasgo (AAR)

Como puede apreciarse en los gráficos, los jóvenes con MAE que tuvieron una tendencia hacia niveles más bajos de Ansiedad como Estado, casi duplica a la cantidad de jóvenes tendientes hacia niveles de ansiedad más altos, lo que ratifica nuestras consideraciones anteriores, evidenciándose una clara asimetría positiva (0,676) en el sentido de que la Ansiedad como Estado no es un particular factor de riesgo en los jóvenes estudiados. No obstante, resulta recomendable seguir también de cerca, por la Planta Docente, a los 28 jóvenes identificados, para un 18,1%, que aun teniendo un nivel Medio de Ansiedad como Estado, presentan una cierta predisposición hacia un nivel más alto de ansiedad.

A continuación procedimos de manera similar en el Análisis de la Ansiedad como Rasgo, en que obtuvimos los siguientes resultados (Ver tablas 6,7 y Gráfico 3)

Casos Procesados	155
Media	2,06
Mediana	2,00
Moda	2
Desviación Típica.	,627
Asimetría	-,042
Curtosis	-,427

Tabla 6. Resultados estadísticos descriptivos

VARIABLE	FRECUENCIA	PORCENTAJE VÁLIDO	PORCENTAJE ACUMULADO
BAR	26	16,8	16,8
MAR	94	60,6	77,4
AAR	35	22,6	100,0
Total	155	100,0	

Tabla 7. Comportamiento de las variables



Gráfico 3. Representación de los resultados.

LEYENDA: Baja Ansiedad como Rasgo (BAR), Mediana Ansiedad como Rasgo (MAR) y Alta Ansiedad como Rasgo (AAR)

Como puede apreciarse en los gráficos anteriores, la Ansiedad como Rasgo evidenció un comportamiento diferente a la Ansiedad como Estado. Puede considerarse que se trata de una distribución casi simétrica (-0,42) en que el mayor número de estudiantes (94, para un 60,6%) se agrupa alrededor de una propensión a la MAR, nítidamente evidenciado en las medidas estadísticas de Tendencia Central (casi coincidencia del valor 2 en la media, mediana y moda) que identifican dicho nivel de Ansiedad, lo que a nuestro juicio no resulta alarmante, no sólo por la connotación no patológica de una mediana ansiedad, sino también dado el momento del Ciclo Vital en que se encuentran los estudiantes, es decir la juventud, un momento existencial en que aún la persona carece de muchos de los recursos y conocimientos que solo da la experiencia vivida y que sirven para hacer frente a las crecientes complejas demandas de la vida cotidiana, lo que hará que en estos estudiantes la ansiedad adquiera determinados niveles de presencia estable que pudieran comprometer su bienestar, pero sin llegar a serios compromisos de su salud psíquica.

Si a esto añadimos que 26 estudiantes, para un 16,8%, presentan un favorable Bajo Nivel de Ansiedad, tenemos un subtotal de 120 estudiantes para un 77% de porcentaje acumulado para los cuales la Ansiedad como Rasgo distintivo no parece ser un particular factor de riesgo psicopatológico.

No obstante, no se puede pasar por alto un hecho significativo y es que 35 estudiantes, para un 22,6%, presentan AAR, superando ampliamente la cifra referida de estudiantes con AAE. Es por ello que a pesar de nuestras consideraciones anteriores, consideráramos legítima la pertinencia de identificar a estos estudiantes y monitorear su paso por la Educación Superior. Por la importancia práctica de este resultado, realizamos una búsqueda manual en la base de datos, identificándose que los estudiantes con AAR fueron:

Grupo	Número del Estudiante ⁷ con AAR	Cantidad
1	4, 10, 12, 15, 17, 20, 23, 26, 28, 29	10
2	48, 51, 54, 59, 63, 67, 69, 73, 74	9
3	85, 86, 91, 94, 95, 100, 103, 108, 110, 114	10
4	130, 131, 133, 144, 156, 164	6
Total		35

Tabla 8. Estudiantes con AAR

En el Análisis de la Ansiedad como Rasgo procedimos de manera similar a un Análisis más detallado de la Ansiedad como Estado y subdividimos la MAR en dos subgrupos: aquellos estudiantes con una mediana Ansiedad como Rasgo, pero tendientes a una Baja Ansiedad (MAR1) y aquellos con una Mediana Ansiedad como Rasgo, tendientes a una Alta Ansiedad (MAR2), obteniéndose los siguientes resultados (Tablas 9,10 y Gráfico 4):

Casos Procesados	155
Media	2,54
Mediana	2,00
Moda	2
Desviación Típica.	1,021
Asimetría	,052
Curtosis	-1,122

Tabla 9. Resultados estadísticos descriptivos

Como se puede apreciar, parece producirse una casi similar distribución (asimetría de 0,052) entre los jóvenes que tienden a una BAR (80 para un 51,6%) y aquellos que tienden a una AAR (75 para un 48,4%), lo que nos habla acerca de la supuesta “normalidad” de la variable ansiedad en los estudiantes evaluados. No obstante, es importante insistir, más allá de las consideraciones conceptuales de la “natural” presencia relativa de manifestaciones estables de ansiedad entre los jóvenes “normalmente distribuidas” en nuestro estudio, en el seguimiento de aquellos nítidamente definidos como AAR

⁷ NOTA ACLARATORIA: A pesar de haberse trabajado con un total de 155 estudiantes, los Registros Estadísticos refieren 11 casos “perdidos” que harían un total de 166, lo que explica porque el número que identifica a los estudiantes puede resultar a 155. Ello se explica por la forma de construirse la base de datos de SPSS en que quedan espacios intermedios en las filas para identificar a cada grupo.

VARIABLE	FRECUENCIA	PORCENTAJE VÁLIDO	PORCENTAJE ACUMULADO
BAR	26	16,8	16,8
MAR1	54	34,8	51,6
MAR2	40	22,6	77,4
AAR	35	22,6	100,0
Total	155	100,0	

Tabla 10. Comportamiento de las variables.

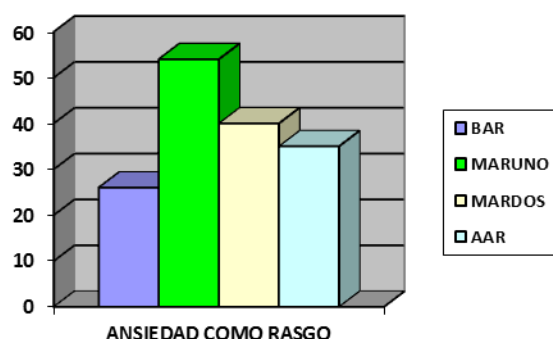


Gráfico 4. Representación de los resultados.

LEYENDA: Baja Ansiedad como Rasgo (BAR), Mediana Ansiedad como Rasgo (MAR) y Alta Ansiedad como Rasgo (AAR)

No quisimos concluir el análisis de la técnica IDARE sin cruzar los resultados referentes a la ansiedad en las dos manifestaciones que evalúa el instrumento, como Estado y como Rasgo, para lo cual aplicamos la siguiente tabla de contingencias (Tabla 11):

		ANSIEDAD COMO RASGO			
		BAR	MAR	AAR	TOTAL
ANSIEDAD COMO ESTADO	BAE	19	40	4	63
	MAE	7	49	21	77
	AAE	0	5	10	15
	TOTAL	26	94	35	155

Tabla 10. Comportamiento de las variables.

Como puede apreciarse, más allá de las muchas consideraciones que los datos puedan aportarnos y que aconsejan, en trabajos futuros, la profundización en el componente cualitativo, desde el punto de vista profiláctico se resalta la presencia coincidente, en la casi totalidad de jóvenes (15) que manifestaron altos niveles de Ansiedad como Estado, de una clara tendencia a la AAR (10 para un 66% del subtotal de los 15 jóvenes con AAE y 6,45% del total) añadido a una MAE pero con tendencia a lo Alto (5 para el 33,3% restante). No puede, entonces, pasarse por alto el hecho de que los 15 jóvenes que evidencian niveles

importantes de Ansiedad como Estado –y que confirma lo referido en la literatura referente al instrumento (Spielberger)–, también los tienen de una u otra forma en la ansiedad como rasgo, lo que confirma consideraciones anteriores acerca de que la ansiedad generada por determinados eventos situacionales, parece no depender tanto de las características del propio evento, como de las características y rasgos ansiógenos de la persona. Por la importancia práctica de este resultado, realizamos una búsqueda manual en la base de datos, identificándose que los estudiantes en quienes coincidía la AAE con la AAR y que de hecho constituían un grupo de mayor factor de riesgo ansiógeno, resultando tributarios de una mayor atención por parte de la planta docente, fueron:

Grupo	Número del Estudiante en quienes coincide la AAE y la AAR	Cantidad
1	15, 17, 29	3
2	59, 63	2
3	91, 100, 103, 108, 110	5
4		0
Total		10

Tabla 11. Estudiantes con AAE y AAR

En resumen, puede apreciarse que la ansiedad, al menos en sus más severos niveles, no parece ser una especial amenaza para la salud psíquica del grupo de estudiantes evaluados. No obstante, no es despreciable el dato de que un grupo de estudiantes sean portadores de ansiedad como factor de riesgo, al mismo tiempo que una mayor cifra (35 para un 22,58%) se caracteriza por AAR que no deben ser ignorados.

Análisis de la escala de ansiedad social de Liebowitz (LSAS)

Para complementar los resultados de la técnica IDARE, y en la intencionalidad de evaluar la ansiedad desde una mirada más ubicada en contextos sociales, aplicamos la Escala LSAS, un instrumento diseñado para evaluar la magnitud del Trastorno de Ansiedad Social, el cual consta de cuatro sub escalas (miedo o ansiedad, grado de evitación, ansiedad de actuación y ansiedad social), pero lo que evalúa fundamentalmente es un puntaje total de severidad total de la ansiedad. Sus resultados fueron los siguientes (Tablas 12, 13 y Gráfico 5):

Casos Procesados.	155
Media	1,15
Mediana	1,00
Moda	1
Desviación Típica	0,391
Asimetría	2,633

Tabla 12. Ansiedad social

INDICADOR	FRECUENCIA	PORCENTAJE VÁLIDO	PORCENTAJE ACUMULADO
ANSOLEVE	134	86,5	86,5
ANSOMODE	19	12,3	12,3
ANSOGRAVE	2	1,3	100,0
Total	155	100,0	

Tabla 13. Comportamiento de la Ansiedad social

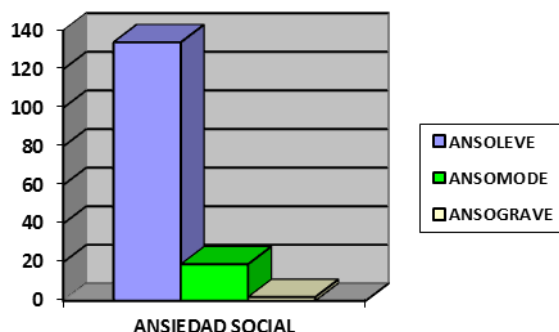


Gráfico 5. Representación de la presencia de Ansiedad social

LEYENDA: Ansiedad Social Leve (ANSOLEVE), Ansiedad Social Moderada (ANSOMODE) y Ansiedad Social Grave (ANSOGRAVE)

Como puede apreciarse, el grupo de estudiantes evaluados tiene una clara tendencia hacia niveles bajos (o leves) de Ansiedad Social evidenciados en su presencia en 134 (86,5%) estudiantes lo que explica la muy elevada asimetría positiva (2,633), fácil de constatar en un rápido análisis visual del gráfico anterior que lo ilustra. Este es un dato que habla globalmente, como tendencia, a favor de la salud emocional del estudiantado evaluado, para quienes la ansiedad social no parece ser un obstáculo que comprometa su formación y desempeño profesional; por el contrario, bajos niveles de ansiedad social facilitan las relaciones interpersonales, algo necesario en el ejercicio profesional de los psicólogos.

No obstante, no debe pasarse por alto el hecho de que 2 (1,3%) estudiantes presentaron niveles de ansiedad grave y 19 (12,3%) estudiantes presentaron niveles moderados de ansiedad, para un total de 21 (13,6%) que aunque de manera global, estadísticamente, se encuentran dentro del rango esperado en padrones internacionales, desde el punto de vista humano, estrictamente individual y referido a las personas, que incluye su bienestar psíquico y formación profesional, ameritan ser conocidos y seguidos por la planta docente; al concluir el análisis de la escala referiremos quiénes fueron estos estudiantes.

En la intencionalidad de una mayor profundización en estos resultados, introducimos un punto de corte arbitrario en el grupo de Ansiedad Leve para clasificar a estos estudiantes en función de su tendencia hacia más bajos niveles de ansiedad (ASLB) o por el contrario hacia más altos niveles (ASLA), lo que pudo apreciarse en los siguientes resultados (tablas 14, 15 y gráfico 6):

Casos Procesados.	155
Media	1,59
Mediana	1,00
Moda	1
Desviación Típica.	0,753
Asimetría	1,015

Tabla 14. Ansiedad social (2)

INDICADOR	FRECUENCIA	PORCENTAJE VÁLIDO	PORCENTAJE ACUMULADO
ANSOLEVEB	86	55,5	55,5
ANSOLEVEA	48	31,0	86,5
ANSOMODE	19	12,3	98,7
ANSOGRAVE	2	1,3	100,0
Total	155	100,0	

Tabla 15. Comportamiento de la Ansiedad social

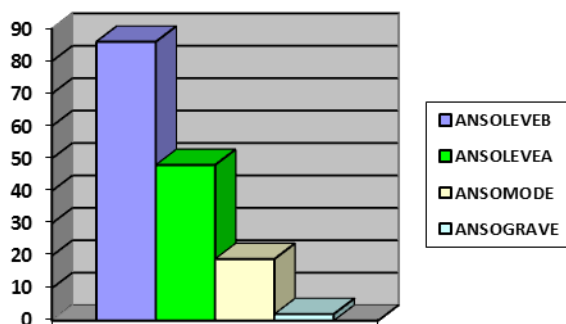


Gráfico 6. Representación de la presencia de Ansiedad social

LEYENDA: Ansiedad Social Leve (ANSOLEVE), Ansiedad Social Moderada (ANSOMODE), y Ansiedad Social Grave (ANSOGRAVE)

Sin mucho comentario adicional, puede constatarse que nuestro análisis precedente se confirma apareciendo evidentes concurrencias con los resultados de la técnica IDARE, en tanto más de la mitad de los estudiantes (86 para un 55,5%) exhibe muy bajos niveles de ansiedad social, manteniéndose, aunque más distribuida, una amplia asimetría positiva (1,015) tendiente hacia niveles leves de ansiedad, apreciable visualmente en el Gráfico precedente.

Finalmente nos propusimos confrontar los resultados obtenidos en la Escala de Ansiedad Social, con los resultados de la técnica de IDARE que pueden observarse en la siguiente tabla de contingencias (Tabla 16):

ANSIEDAD SOCIAL					
ANSIEDAD COMO RASGO		ANSOLEVE	ANSOMODE	ANSOGRAVE	TOTAL
	BAR	24	2	0	26
	MAR	84	9	1	94
	AAR	26	8	1	35
	TOTAL	134	19	2	155

Tabla 16. Ansiedad social y Ansiedad como rasgo

Como puede apreciarse se obtuvo una elevada consistencia entre los resultados de la casi totalidad de los jóvenes (19 de 21 para un 80,9%) que tuvieron niveles moderados o graves de ansiedad social y niveles de ansiedad moderados y altos como rasgo, lo que contribuye sensiblemente a la comprensión de estos resultados. A la par ello ayuda a afirmar que altos niveles de ansiedad como rasgo no conducen necesariamente a la ansiedad social, pero sin embargo es elevada la probabilidad de que la ansiedad social guarde un estrecho vínculo con la presencia estable de la ansiedad como rasgo. Por su importancia práctica y profiláctica identificamos en la base de datos los resultados concretos referidos:

Grupo	NÚMERO DE ESTUDIANTES CON DIFICULTADES DE ANSIEDAD SOCIAL			
	ANSIEDAD MODERADA	CANTIDAD	ANSIEDAD GRAVE	CANTIDAD
1	4, 5, 7, 17, 18, 20, 24, 34	8	26	1
2	41, 58, 59	3	44	1
3	87, 91, 98, 100, 103	5		
4	132, 144, 166	3		
Total		19		2

Tabla 17. Estudiantes con dificultades de ansiedad social

Que en su relación con la Ansiedad como Rasgo resultaron (Tabla 18):

ANSIEDAD SOCIAL				
ANSIEDAD COMO RASGO		ANSOMODE	ANSOGRIVE	TOTAL
	MAR	7, 18, 34, 41, 58, 87, 98, 103, 132, 166	44	11
	AAR	4, 17, 20, 59, 91, 100, 144,	26	8
	TOTAL	17	2	19

Tabla 17. Resultados obtenidos

Esta información resulta de utilidad profiláctica para la planta docente, en tanto se trata de la identificación de 19 estudiantes con un elevado potencial ansiógeno que puede devenir importante factor de riesgo para su salud psíquica y formación profesional.

Integración de resultados

La presente integración fue construida en la intencionalidad de dar respuesta a los objetivos específicos previstos: Identificar la presencia en los jóvenes estudiados de las emociones negativas que en sus formas extremas comprometen el bienestar subjetivo y el funcionamiento social, que con mayor frecuencia se presentan en la práctica clínico psicológica.

Para dar respuesta a nuestro primer objetivo, partimos del presupuesto de que en las últimas décadas el concepto de estrés psicológico, de probada utilidad e importancia para conocer el papel de los factores psicológicos y sociales en el proceso salud enfermedad, ha ido cediendo lugar a su concepción como “sub-sistema de emociones” (Lazarus, 1991) con efectos diferenciados, cada una de ellas, sobre la salud y el bienestar psíquico. En este sentido se han identificado tres tipos de emociones negativas que en sus formas extremas comprometen la salud psíquica y la participación social y que son precisamente las que con mayor frecuencia demandan atención especializada en la práctica profesional de psicólogos clínicos y psiquiatras: la ansiedad, la depresión y la hostilidad.

Identificar la presencia y grado de expresión de tales emociones constituye objetivo de la presente investigación y en función de ello encontramos que la ansiedad como estado no parece ser un elemento que comprometa seriamente la salud psíquica de estos jóvenes, sobre todo porque el evento o situación más importante por el que en su mayoría están atravesando en la actualidad es la inminencia de su ingreso a la Educación Superior, cuya connotación, por su significado más allá de sus exigencias, evoca emociones positivas. Aunque casi la mitad de ellos experimenta una Moderada Ansiedad como Estado, esto no resulta alarmante, tomando en consideración su “normalidad” tratándose de jóvenes para los cuales, dada su falta de experiencia existencial, la mayoría de los eventos a los que se enfrentan tienen un carácter novedoso con una importante dosis de incertidumbre y ambigüedad características de la ansiedad. En cualquier caso no debe pasarse por alto que 15 jóvenes (9,7%) presentaron altos índices de Ansiedad como Estado y que, como podrá

constatarse al final del presente análisis, fueron en su mayoría aquellos que en mayor riesgo se encuentra su salud psíquica.

De mayor relevancia fue el dato, de que más de la quinta parte de los jóvenes estudiados (35 para un 22,6%) tuvo altos niveles de Ansiedad como Rasgo, lo que puede significar un factor de vulnerabilidad al verse comprometida su salud psíquica ante exigencias o demandas cotidianas que se vayan por encima de sus recursos.

Por su parte la Ansiedad Social no resultó relevante como factor de riesgo general para el grupo estudiado, y solo dos estudiantes (1,3%) tuvieron niveles de Ansiedad Social graves, aunque una cifra de mayor relevancia (19 para un 12,3%) manifestó niveles Moderados de Ansiedad Social. En cualquier caso la franca tendencia grupal, como puede apreciarse en los resultados de la Escala Auto-aplicada de Adaptación Social (SASS), parece apuntar a una buena integración con niveles no relevantes de ansiedad en la participación social y las relaciones interpersonales.

Como comentario final quisiéramos señalar que si bien desde el punto de vista psicométrico, y legitimando el valor de la estadística y los números, pensamos que los resultados alcanzados resultan de gran utilidad no solo para tener una visión general de la matrícula total, sino de jóvenes específicos concretos en riesgo de su salud psíquica, consideramos que en futuras investigaciones debe insistirse en el componente cualitativo que nos ofrezca una visión más humana e idiográfica que se traduzca en un trabajo más individualizado con estas personas que habrán de ser los futuros representantes de la profesión y con cuya formación profesional estamos comprometidos.

Conclusiones

1.- No resultó relevante la presencia la ansiedad en tanto emoción negativa que en sus formas extremas comprometa el bienestar subjetivo y el funcionamiento social de los jóvenes estudiados. La Ansiedad como Estado no parece ser un elemento que implique seriamente la salud psíquica de estos jóvenes, sobre todo porque el evento o situación más importante por el que en su mayoría están atravesando en la actualidad, es la inminencia de su ingreso a la Educación Superior, cuya connotación, por su significado, evoca en lo fundamental emociones positivas. De mayor notabilidad resultó que un número relevante de los jóvenes estudiados manifestó altos niveles de Ansiedad como Rasgo, lo que puede devenir en factor de vulnerabilidad para verse amenazada su salud psíquica ante exigencias o demandas cotidianas que se vayan por encima de sus recursos. En general la Ansiedad Social no resultó relevante como factor de riesgo general para el grupo estudiado.

2.- A través de un minucioso análisis visual de la base de datos pudimos identificar a un número pequeño (16 estudiantes para un 10,32%) pero no despreciable en situación de elevado riesgo para su salud psíquica, lo que puede amenazar su desempeño social y formación profesional y sobre los cuales debe establecerse no solo una cuidadosa vigilancia, sino que es deseable su atención psicológica y seguimiento por la planta docente

Recomendaciones

- 1.- Los resultados encontrados sugieren acerca de la insistencia de fortalecer los servicios de diagnóstico y orientación a jóvenes universitarios, en particular aquellos identificados como con trastornos o riesgos importantes de tenerlos, sin excluir a aquellos que los soliciten voluntariamente.
- 2.- Debe insistirse en futuras investigaciones en poner énfasis especial en el componente cualitativo de la investigación, mucho más personalizado y que nos ofrezca una visión más humana e idiográfica de los resultados encontrados y que se traduzca en un trabajo formativo más individualizado con quienes habrán de ser los futuros representantes de la profesión, y con cuya formación estamos comprometidos.
- 3.- Revisar detenidamente y someter a severos criterios de validación, el instrumental utilizado por los sesgos que se pueden derivar de su implementación.
- 4.- Divulgar los resultados encontrados entre la planta docente de la facultad y diseñar estrategias de orientación que potencien el bienestar psicológico y la formación profesional de nuestro estudiantado.

Referencias bibliográficas

- Allen, J.; Hauser, S.; Bell, K. & O`Conner, T. (1994). Longitudinal Assessments of autonomy and relatedness in adolescents-family interactions as predictors of adolescent ego development and self esteem. *Child Development*. 65, 179-194.
- Alonso, Armando y Roca, Miguel (1979). Salud Mental. En *Selección de Lecturas de Psicología Clínica*, La Habana: ENSPES.
- Arés, P. (2006). *Psicología de la Familia*. La Habana: Félix Varela.
- Baker, S.L.; Heinrich, N.; Kim, H.J.; Hoffmann, S.G. (2002). The Liebowitz Social Anxiety Scale as a self-report instrument: a preliminary psychometric analysis. *Behavior Res Ther* 2002; 40; 701-715.
- Beck, Aaron (1976). *Terapia Cognitiva de la Depresión*. España: Desclée de Browewr.
- Bosc, M.; Dubini, A.; Polin, V.; (1997). Development and Validation of a Social Functioning Scale, the Social Adaptation Self-evaluation Scale. *European Neuropsychopharmacology*, vol. 7 Suppl. 1 557-570.
- Brinhaupt, Thomas M.; Counts, Victoria E.; Hurst, Jennifer, R. (2012). Stereotypes about the Psychology Degree: Student Sources and Beliefs. *Journal of Instructional Psychology*; Sep-Dec. . 39, 3/4; ProQuest pp. 229.
- Buss, Arnold, H. & Durkee, Ann (1957). An inventory for assessing different kinds of hostility. *Journal of Consulting Psychology*, vol. 21(4), Aug. 1957, 343-349.

- Carlson, C.; Cooper, C. & Spradling, V. (1991). Developmental Implications of shared versus distinct perceptions of the family in early adolescence. *New directions for child development*. 51, 13-32.
- Connolly, J.; White, D.; Stevens, R. & Burstein, S. (1987). Adolescent Self reports of social activity; Assessment of Stability and relations to social adjustment. *Journal of Adolescence*. 10, 83-95.
- Domínguez G., Laura (1990). Cuestiones psicológicas del desarrollo de la personalidad. Universidad de La Habana: Universitaria.
- Dougherty, D. M. (1993). Adolescent Health; Reflections on a Report to the U.S. Congress. *American Psychologist*, 48, 193-201.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity, Youth and Crisis*. New York: Norton.
- Frankl, Viktor (1946). El Hombre en la búsqueda de sentido, *Beacon Press*. ISBN-84 254-2331- 7.
- _____ (1997) *Man's Search for Meaning. An Introduction to Logotherapy*, Boston: Beacon, and Random House / Rider, London, 2004.
- Frost, A. & Pakiz, B. (1990). The effects of marital disruption on adolescents. Time as a dynamic. *American Journal of Orthopsychiatry*. 60, 544-555.
- Gámez, Elena y Marrero Hipólito (1997). Metas y Motivos en la Elección de la Carrera de Psicología, *Revista Electrónica de Motivación y Emoción, REME*, Departamento de Psicología Cognitiva, Social y Organizacional, Universidad de La Laguna (Spain), vol. 3, no. 5-6.
- González Rey, F. y Mitjans, A. (1989). *La Personalidad, su Educación y Desarrollo*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Group on Student Mental Health Issues (2004). *Helping students with mental health difficulties*, 3rd Edition. University of Leeds.
- Hatzenbuehler, Mark. L (2017). Advancing Research on Structural Stigma and Sexual Orientation Disparities in Mental Health among Youth, *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 46:3, 463-475.
- Jané-Llopis, E. & Braddick, F. (Eds). (2008). *Mental Health in Youth and Education. Consensus paper*. Luxembourg: European Communities.
- Jané-Llopis, Eva and Braddick, Fleur. (2006). *Consensus Paper: Mental Health in Youth and Education*. Directorate General for Health & Consumers. www.gencat.net
- Josselson, R. (1980). Ego-Development in Adolescents. In J. Adelson. (Ed.). *Handbook of Adolescent Psychology*. New York Wiley.
- King Laura *et. al.* (2016). Beyond the Search for Meaning: A Contemporary Science of the Experience of Meaning in Life. *Current Directions in Psychological Science*, vol. 25(4) 211–216 Association for Psychological Science. SAGE.
- Larson, R. & Ham, M. (1993). Stress and “Storm and Stress” in early adolescence. The relationship of negative events with dysphoric affect. *Developmental Psychology*, vol. 20, 130-140.
- Lazarus, Richard, S. (2000). *Estrés y Emociones. Manejo e implicaciones en nuestra Salud*. Editorial Desclée de Brouwer.
- Lazarus, Richard y Folkman, Susan (1984). *Stress, Coping & Appraisal*. SAGE Editors.
- Lazarus, Richard y Folkman, Susan (1986). *Estrés y Procesos Cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca.

- Martín, M.; Grau, J.A.; Ramírez, V. y Grau, R. (2001). El Inventario de Depresión Rasgo-Estado. Desarrollo y posibilidades. *Rev. Psicología.com* 5(1), ene.2001.
- Millon, Theodore, Davis Rogers y cols. (1998). *Trastornos de la Personalidad. Más allá del DSM-IV*. Masson, S.A.
- Moore, D. (1987). Parent-Adolescent Separation. The Construction of Adulthood by late Adolescents. *Developmental Psychology*, vol. 23, 298-307.
- Moreno, J.K.; Fuhriam A.; Selby, M. J. (1993). Measurement of Hostility, Anger, and depression in depressed and nondepressed subjects. *J. Per Assess*; 61: 511-523.
- Oquendo, M.A.; Graver R.; García F.; Morales M.; Montalbán V.; Marín, J.J., (2001). Spanish Adaptation of Buss-Durkee Hostility Inventory (BDHI). *Eur. J. Psychiatry*, 2001: 15 101-112.
- Organización Mundial de la Salud Ginebra. (2004). *Prevención de los Trastornos Mentales. Intervenciones Efectivas y Opciones de Políticas*. Informe Compendiado. Un Informe del Departamento de Salud Mental y Abuso de Sustancias de la Organización Mundial de la Salud, en colaboración con el Centro de Investigación de Prevención de las Universidades de Nijmegen y Maastricht.
- Picard, Cheryl A. (2000). Mediación en conflictos interpersonales y de pequeños grupos. La Habana: Acuario.
- Revill, Jo (2006). Student Mental Health Policy. Reported in *Observer*, 23rd. July, 2006 in *NHS Failing Children on Mental Health*.
- Roca, Miguel A. (2005). *Psicología Clínica: Una visión General*. La Habana: Félix Varela.
- Roca P., Miguel, A. y Álvarez Alonso, A. (1979). Salud Mental en *Selección de Lecturas de Psicología Clínica*, t. I, Impresiones Ligeras, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana.
- Roca Perara, M.A. (2013). *Psicología Clínica. Una mirada desde la salud humana*. La Habana: Félix Varela.
- Roca, M. A. y Pérez, M. (1999). *Apoyo Social; Su significación para la Salud Humana*. La Habana: Félix Varela.
- Royal College of Psychiatrists, London (2003) *The mental health of students in higher education*. London, Royal College of Psychiatrists Council Report CR112 January 2003, due for review: 2006.
- Seifert, Kelvin, L., Hoffnung, Robert J. & Hoiffnung, Michele (1997). *Life Span Development*. Houghton Mifflin Company.
- Seligman, D. (1992). **Aprénda Optimismo**. Editorial ALIANZA. España:
- Sheldon, Kennon & King, Laura (2001). Why Positive Psychology is Necessary?, *American Psychologist*, March 2001, vol. 56, no. 3, 216-217.
- Sierra, Juan Carlos y cols. (2003). *Ansiedad, angustia y estrés: tres conceptos a diferenciar*. *Revista mal-estar e subjetividade / fortaleza* / v. III / n. 1 / p. 10 - 59 / mar. 2003.
- Spielberger, C.D.; Carretero-Dios H.; De los Santos-Roig, M.; Buéla-Casal, G. (2002b). Spanish development version of the state-trait depression questionnaire (ST-DEP): State subscale (S-DEP). *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud*, 2(1), 71-89.
- Spielberger, C.D.; Gorsuch, R.L., Lushene, R.E.; Díaz, Guerrero. (1966). *Cuestionario de Ansiedad Estado-Rasgo. Manual*, 2.^a ed. Madrid: TEA Ediciones.

Van Rijsewijk, Loes, Kornelis Dijkstra, Jan, Pattiselanno, Kim, Steglich Christian, and Veenstra René (2016). *Who Helps Whom? Investigating the Development of Adolescent Prosocial Relationships*. Developmental Psychology © 2016 American Psychological Association, vol. 52, no. 6, 894–908 USA.

Walsh, Froma (1999); *Strenghtening Family Resilience*, Guilford Press.

ANEXO # 1

IDARE

INVENTARIO DE AUTOVALORACIÓN (RASGO-ESTADO)

INVENTARIO DE AUTOVALORACIÓN (RASGO)

Nombre: _____ Fecha: _____

INSTRUCCIONES: Algunas expresiones que las personas usan para describirse aparecen abajo. Lea cada frase y encierre en un círculo el número que indique **cómo se siente ahora mismo**, o sea, en estos momentos.

No hay contestaciones buenas o malas. No emplee mucho tiempo en cada frase, pero trate de dar la respuesta que mejor describa sus sentimientos ahora.

	NO	UN POCO	BASTANTE	MUCHO
1. Me siento calmado,	1	2	3	4
2. Me siento seguro.	1	2	3	4
3. Estoy tenso.	1	2	3	4
4. Estoy contrariado.	1	2	3	4
5. Me siento a gusto.	1	2	3	4
6. Me siento alterado.	1	2	3	4
7. Estoy alterado por algún posible contratiempo.	1	2	3	4
8. Me siento descansado.	1	2	3	4
9. Me siento ansioso.	1	2	3	4
10. Me siento cómodo.	1	2	3	4
11. Me siento con confianza en mí mismo.	1	2	3	4
12. Me siento nervioso.	1	2	3	4
13. Estoy agitado.	1	2	3	4
14. Me siento "a punto de	1	2	3	4

explotar”.

15.Me siento relajado.	1	2	3	4
16.Me siento satisfecho.	1	2	3	4
17.Estoy preocupado.	1	2	3	4
18.Me siento muy excitado y aturdido.	1	2	3	4
19.Me siento alegre.	1	2	3	4
20.Me siento bien.	1	2	3	4

INVENTARIO DE AUTOVALORACIÓN (RASGO)

INSTRUCCIONES: Algunas expresiones que las personas usan para describirse aparecen abajo. Lea cada frase y encierre en un círculo el número que indique **cómo se siente generalmente**. No hay contestaciones buenas o malas. No emplee mucho tiempo en cada frase, pero describa cómo se siente generalmente.

	NO	UN POCO	BASTANTE	MUCHO
1. Me siento bien.	1	2	3	4
2. Me canso rápido.	1	2	3	4
3. Siento ganas de llorar.	1	2	3	4
4. Quisiera ser tan feliz.	1	2	3	4
5. Me pierdo cosas por no poder decidirme rápidamente.	1	2	3	4
6. Me siento descansado.	1	2	3	4
7. Soy un persona “tranquila serena y sosegada”.	1	2	3	4
8. Siento que las dificultades se amontonan al punto de no poder soportarlas.	1	2	3	4

9. Me preocupo demasiado por cosas sin importancia.	1	2	3	4
10. Soy feliz.	1	2	3	4
11. Me inclino a tomar las cosas muy a pecho.	1	2	3	4
12. Me falta confianza en mí mismo.	1	2	3	4
13. Me siento seguro.	1	2	3	4
14. Trato de evitar enfrentar una crisis o dificultad.	1	2	3	4
15. Me siento melancólico.	1	2	3	4
16. Estoy satisfecho.	1	2	3	4
17. Algunas ideas poco importantes pasan por mi mente.	1	2	3	4
18. Me afectan tanto los desengaños que no me los puedo quitar de la cabeza.	1	2	3	4
19. Soy una persona estable.	1	2	3	4
20. Cuando pienso en los asuntos que tengo entre manos me pongo tenso y alterado.	1	2	3	4

Calificación Sumar el puntaje marcado por el sujeto

Ansiedad como estado

Ítems 3, 4, 6, 7, 9, 12, 13, 14, 17, 18 = Total A

Ítems 1, 2, 5, 8, 10, 11, 15, 16, 19, 20 = Total B

$(A - B) + 50 =$

Nivel de ansiedad

_____ Bajo (<30)

_____ Medio (30-44)

_____ Alto (>45)

Ansiedad como rasgo o peculiar

Ítems 22, 23, 24, 25, 28, 29, 31, 32, 34, 35, 37, 38, 40 = Total

Ítems 21, 26, 27, 30, 33, 36, 39 = Total B

$(A - B) + 35 =$

Nivel de ansiedad

_____ Bajo (<30)

_____ Medio (30-44)

_____ Alto (>45)

IDARE

Hoja de Respuesta

Nombre: _____

Fecha: _____

<u>ESTADO</u>					<u>RASGO</u>				
	No	Un poco	Bastante	Mucho		Casi Nunca	Algunas veces	Frecuentemente	Casi siempre
1.					1.				
2.					2.				
3.					3.				
4.					4.				
5.					5.				
6.					6.				
7.					7.				
8.					8.				
9.					9.				
10.					10.				
11.					11.				
12.					12.				
13.					13.				
14.					14.				
15.					15.				
16.					16.				
17.					17.				
18.					18.				
19.					19.				
20.					20.				

ANEXO # 2

Escala de Ansiedad Social de Liebowitz

(Liebowitz Social Anxiety Scale, LSAS)

Miedo o Ansiedad	Evitación	
O. Nada de miedo o ansiedad	O. Nunca lo evito (0 %)	
1. Un poco de miedo o ansiedad.	1. En ocasiones lo evito (1-33 %).	
2. Bastante miedo o ansiedad	2. Frecuentemente lo evito (33-67 %)	
3. Mucho miedo o ansiedad.	3. Habitualmente lo evito (67-100 %)	
	Miedo o Ansiedad	Evitación
1. Llamar por teléfono en presencia de otras personas.		
2. Participar en grupos pequeños.		
3. Comer en lugares públicos.		
4. Beber con otras personas en lugares públicos.		
5. Hablar con personas que tienen autoridad,		
6. Actuar, hacer una representación o dar una charla ante un público.		
7. Ir a una fiesta.		
8. Trabajar mientras le están observando.		
9. Escribir mientras le están observando.		
10. Llamar por teléfono a alguien que usted no conoce demasiado.		
11. Hablar con personas que usted no conoce demasiado.		
12. Conocer a gente nueva.		
13. Orinar en servicios públicos.		
14. Entrar en una sala cuando el resto de la gente ya está sentada.		
15. Ser el centro de atención.		
16. Intervenir en una reunión.		
17. Hacer un examen, test o prueba.		
18. Expresar desacuerdo o desaprobación a personas que usted no conoce demasiado.		
19. Mirar a los ojos a alguien que usted no conoce demasiado.		
20. Exponer un Informe a un grupo.		
21. Intentar “ligarse” a alguien.		
22. Devolver una compra a una tienda.		
23. Dar una fiesta.		
24. Resistir a la presión de un vendedor muy Insistente.		

RELACIONES DE AMISTAD EN DOS GRUPOS ESCOLARES DE SEXTO GRADO DE CONTEXTOS GEOGRÁFICOS DIFERENTES

Greter Saura Iglesias

Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana

Mairelys Pérez Izquierdo

Ministerio de Relaciones Exteriores. Cuba

Resumen

El presente trabajo sintetiza la investigación realizada en dos escuelas primarias enclavadas en contextos geográficos diferentes. El objetivo general consistió en caracterizar las relaciones de amistad que se establecen en el grupo 6to. A de la escuela “Adalberto Gómez Núñez” (Plaza de la Revolución, La Habana) y en el 6to. 15 de la escuela “Le Thi Rieng” (San Antonio de los Baños, Artemisa). Los objetivos específicos se orientaron hacia: 1) describir la concepción que tienen los escolares sobre la amistad en cada grupo; 2) describir su expresión comportamental, y finalmente, 3) comparar ambos grupos en función de los resultados anteriores.

Para cumplir estos objetivos se emplearon los instrumentos: observación, test sociométrico, dibujo, “Buzón del amor y la amistad”, y una sesión grupal.

Aunque cada aula presenta sus particularidades, las relaciones de amistad en ambos grupos muestran características similares. Para los escolares la amistad implica: apoyo, confianza, compañía, cariño, diversión, fidelidad y honestidad. Los estudiantes se relacionan desde la cercanía física identificando la amistad con el buen trato, el intercambio y la reciprocidad.

Palabras claves: Relaciones con los iguales, amistad, escolar.

Abstract

This work summarizes the research carried out on two primary schools belonging to different geographical contexts. The general objective of this research was to characterize friendship relations settled by schoolchildren who attend to the following different classes: classroom 6th A at “Adalberto Gómez Núñez” school (Plaza de la Revolución, Havana) and classroom 6th 15 at “Le Thi Rieng” school (San Antonio de los Baños, Artemisa). Specific objectives aim to: 1) describing schoolchildren conceptions about friendship on each group, 2) describing their behavioral expressions and 3) comparing one group with the other.

To accomplish these objectives, the following instruments were applied: Observation, Sociometric Test, Drawing, “Love and Friendship Mailbox” and Group Session.

Although the particularities of each schoolchildren group, both of them show similar characteristics which are in accordance with the expected behavior for the school age. For the children friendship implies: support, confidence, company, affection, fun, fidelity and honesty. Schoolchildren relationships are based on physical closeness, identifying friendship with pleasant treatment, interchange and reciprocity.

Key words: Relationship with peers, friendship, schoolchild.

Introducción

La propia denominación del período etario “edad escolar” hace referencia a la escuela como centro de la vida del niño y la niña. En este sentido es necesario tener en cuenta que la escuela es un espacio absolutamente marcado por las relaciones sociales. Estas se establecen con adultos y coetáneos que no forman parte del círculo familiar. En este sentido, no son pocos los infantes que antes de comenzar en preescolar gozaban de la posición privilegiada de “centro del universo” en su hogar. La entrada en la escuela implica para ellos el ajuste a una nueva situación social y la búsqueda de un lugar propio dentro de su grupo de coetáneos. Requiere, por tanto, de adentrarse en una comunidad infantil con nuevas exigencias sociales en el cumplimiento de determinadas normas exigidas por el grupo y el docente.

En la relación con los demás los escolares ponen en juego sus habilidades sociales y expresan, con su comportamiento, el desarrollo que han alcanzado sus procesos afectivos, motivacionales, morales e intelectuales. A su vez, estos procesos se van configurando de manera particular como resultado de las vivencias de cada infante, a partir de sus experiencias de éxito o fracaso. Por lo tanto, los iguales juegan un papel central en el desarrollo psicológico del escolar. En esa relación dialéctica del niño y la niña con su entorno, el grupo recibe la impronta de cada uno de sus miembros y a la vez impacta en el desarrollo de la personalidad de sus integrantes.

A pesar de que el estudio de las relaciones con los iguales en la edad escolar reviste gran importancia, en nuestro país estos temas han sido relativamente poco investigados. En este sentido, desde el año 2006 el colectivo de profesoras de la asignatura Psicología del Desarrollo del Escolar se propuso abordar estos temas con el fin de contribuir a la actualización de la caracterización del escolar cubano. Los trabajos realizados han aportado datos de interés tanto desde el punto de vista empírico como desde la perspectiva teórica y metodológica. (Escobar, Y., 2010); (Escobar, Y. & Saura, G. 2010) (Morales, Y. 2012); (Rodríguez, M.E., Saura, G., Escobar, Y. & Barbán, T. 2010), (Saura, G., 2006).

Con los resultados obtenidos se ha enriquecido la docencia y se han podido identificar un conjunto valioso de indicadores de análisis. El desarrollo de las investigaciones permitió realizar una valoración crítica acerca de la pertinencia de los instrumentos empleados para la recopilación y análisis de la información. Esto conllevó a la inclusión de nuevas técnicas y la modificación parcial o total de otras que no respondían satisfactoriamente a las necesidades de la investigación.

El presente trabajo incluye un elemento novedoso al tomar en cuenta a escolares no solo del territorio habanero, sino del municipio San Antonio de los Baños de la provincia Artemisa. Este tipo de investigaciones se hacen necesarias para conocer cómo se desarrollan los procesos de socialización en diferentes contextos, a partir de identificar semejanzas y diferencias en el establecimiento de las relaciones de amistad en una y otra área geográfica.

Acápite metodológico

El objetivo general de este trabajo fue:

Caracterizar las relaciones de amistad que se establecen en el grupo 6to. A de la escuela “Adalberto Gómez Núñez” ubicada en Plaza de la Revolución, La Habana y en el 6to. 15 de la escuela “Le Thi Rieng” ubicada en San Antonio de los Baños, Artemisa.

Constituyeron objetivos específicos:

Describir la concepción que tienen sobre la amistad los escolares en cada uno de los grupos.

Describir la expresión comportamental de la amistad en las relaciones con los iguales en el contexto escolar en cada uno de los grupos.

Comparar ambos grupos en función de los resultados anteriores.

La muestra estuvo conformada por un total de 57 escolares que cursaban el 6to. grado, sus edades estaban comprendidas entre los 11 y 12 años. De ellos 31 eran niños y 26 niñas. Estos escolares pertenecían a dos aulas: una de ellas enclavada en la provincia Artemisa y la otra en la provincia La Habana.

El grupo 6to. 15 de la escuela primaria “Le Thi Rieng” ubicado en San Antonio de los Baños, Artemisa, contaba con 29 estudiantes; de ellos 16 niños y 13 niñas.

Por otra parte, el grupo 6to. A de la escuela primaria “Adalberto Gómez Núñez” de Plaza de la Revolución, La Habana, tenía 28 estudiantes; de ellos 15 niños y 13 niñas.

Técnicas empleadas

Observación natural:

Esta técnica permitió el registro de fenómenos que ocurrieron durante la ejecución de distintas actividades escolares y extraescolares. Se registró la actuación espontánea del escolar dentro de su contexto. Se aplicó en dos turnos de clases en el aula, un turno de clases de deportes y durante el receso. Además, esta técnica fue utilizada como complemento del resto de los instrumentos aplicados en la investigación para enriquecer la información obtenida.

Sesión grupal:

Esta técnica tuvo como objetivo conocer las vivencias, la concepción y la expresión de la amistad en el contexto grupal.

Para el diseño de la sesión se seleccionaron técnicas que respondieran directamente al objetivo de la investigación. Se comenzó con la técnica de caldeamiento “El ciego y el lazarillo” para fomentar un ambiente adecuado en la sesión y preparar al grupo para la tarea. Después se procedió con el encuadre para dar paso a la técnica productiva, consistente en la proyección y debate del corto de animación *Partly Cloudy*. Por último se realizó la técnica “Clasificado del amigo” a modo de cierre, con el objetivo de disminuir la ansiedad que pudiera existir, así como reforzar los mensajes positivos expresados durante el desarrollo de la sesión.

Test sociométrico:

Fue aplicado para conocer las atracciones interpersonales que se establecen entre los miembros del grupo escolar estudiado. Además, permitió explorar el estatus de los escolares en el grupo y los criterios que utilizan para seleccionar o excluir a sus compañeros. Para la aplicación y análisis se tuvieron en cuenta dos criterios: el funcional y el afectivo, en ambos casos en sus versiones positiva y negativa.

Buzón del amor y la amistad:

Para la realización de la técnica se aprovechó la fecha del 14 de febrero. Consistió en colocar un hermoso buzón que motivara a los escolares a depositar mensajes destinados a sus amigos y amigas. La técnica se realizó con el propósito de conocer cómo se expresa la

amistad a través de diferentes medios escritos (cartas, postales o dibujos). Su análisis se llevó a cabo a partir de indicadores funcionales y de contenido.

Dibujo:

El dibujo es una técnica proyectiva ampliamente utilizada para conocer los estados emocionales e intelectuales de los niños, así como la elaboración de determinados conceptos. La técnica se aplicó en dos variantes: dibujo libre y temático.

En el caso del dibujo libre, este se utilizó como referente previo para conocer el nivel de desarrollo psicográfico alcanzado por el niño y la niña. El dibujo temático, por su parte, estuvo enfocado en el concepto de amistad que han logrado desarrollar los escolares. Los indicadores que se tuvieron en cuenta en el análisis fueron: el color, la ejecución de la figura humana y los indicadores de contenido.

Caracterización de la concepción acerca de la amistad y su expresión comportamental en los escolares de cada grupo.

Con el propósito de responder a los objetivos planteados se presentará en forma sintética la caracterización de la concepción acerca de la amistad y su expresión comportamental en los escolares estudiados. Para mantener el anonimato de los participantes se utilizaron dos letras mayúsculas asignadas a cada niño en lugar del nombre.

Particularidades del 6to. 15, de la escuela “Le Thi Rieng”. San Antonio de los Baños.

Desde el punto de vista subjetivo, los niños y las niñas asocian la amistad principalmente con el apoyo y la confianza. También se refieren, aunque en menor medida, a la sinceridad, la unidad, la fidelidad, la compañía y la ayuda.

A su vez, la asumen como una relación entre personas. Se reconoce el papel del otro en el intercambio y la comprensión mutua de estados de ánimos, así como la importancia de la adaptación a las características del amigo. Algunos estudiantes consideran la relación de amistad como una relación familiar.

Las características que los escolares identifican en un amigo o amiga para establecer una relación son: la amistad, el cariño, la lealtad, la diversión, que acepte a los demás a pesar de las diferencias, la confianza, el cuidado, la comprensión, la alegría y la buena comunicación.

Los niños y las niñas además de nombrar aquellas cualidades de la amistad que consideran esenciales, emiten juicios de valor como parte de su concepción, a través de expresiones como: es bonita, importante, necesaria, única y como un sentimiento bueno. Además, la consideran de gran significación para su vida.

En la elaboración de los escolares se pueden apreciar gran cantidad de referencias a comportamientos concretos como, por ejemplo: llevarse bien y no herir los sentimientos. Estos aspectos de carácter más práctico están estrechamente relacionados con las concepciones expresadas con anterioridad.

Desde el punto de vista comportamental en la actividad de estudio las interrelaciones que predominan son:

De tutoría, cuando un escolar de alto rendimiento le explica ejercicios a otro.

De intercambio de bienes y servicios, cuando comparten materiales de estudio como gomas, colores, lápices y cuadernos.

De competencia, entre estudiantes de alto rendimiento por emitir la mejor respuesta a ejercicios orientados por el maestro.

En la actividad extradocente se evidencian las siguientes interrelaciones:

De simpatía, en la disposición de los niños y las niñas a relacionarse con escolares que compartan intereses en cuanto a forma de vestir y similitud de caracteres.

De juego, solo entre los niños (varones).

De intercambio de bienes y servicios, cuando se comparten meriendas, prendas de bisutería y se hacen “recados” entre ellos y ellas.

De confidencia, cuando se reúnen en sus subgrupos para hablar de temas privados.

De complicidad, durante la ejecución de “bromas” provocadas entre los escolares.

De conflicto, fundamentalmente entre dos niños (KV y MN), a través de agresiones verbales.

En cuanto a la comunicación, las relaciones se establecen a través del intercambio de información, emociones y sentimientos, a través de la comunicación verbal y no verbal. Esta última haciendo uso principalmente de la mímica, los gestos y la proximidad física.

Se evidencian sus tres funciones: la regulativa, la informativa y la afectiva. La función regulativa, es empleada por los escolares para orientar el comportamiento según lo permitido tanto por el grupo en general como por los subgrupos. La función informativa se da en el intercambio de información relacionada con el contenido escolar, personal, familiar, recreativo y además con temas de belleza en las niñas. La función afectiva, por su parte, se refiere a la expresión de sentimientos, emociones y estados de ánimos. Para los niños y las niñas esta última función tiene gran importancia, pues las principales relaciones de amistad entre los coetáneos son altamente afectivas.

Se pudo constatar durante el trabajo con los escolares un estado emocional de agrado, bienestar y felicidad. Es un grupo cuyos miembros comparten metas e intereses. Esto hace que se refuerce el sentido de pertenencia y de permanencia para formar parte del colectivo.

El grupo cuenta con una estructura formal representada por el Colectivo de Pioneros del aula. La que tiene jerarquía y roles específicos. Los estudiantes que conforman el Colectivo de Pioneros a nivel de aula fueron seleccionados democráticamente por los miembros del grupo. No obstante, es interesante notar que desde el punto de vista informal el líder es DN, aunque no forma parte de la estructura que dirige al grupo. La jefa de aula es KM quien tiene un estatus elevado dentro del grupo, tanto desde el punto de vista funcional como afectivo. Se constata la presencia de subgrupos, que se unen según el estatus que presentan en la red sociométrica del aula.

Se hizo evidente la presencia de roles espontáneos, estos fueron:

Bromista: RC. Realiza bromas simpáticas a los iguales y al maestro quienes las reciben con agrado. Hacia él, el grupo asume una actitud de aceptación.

Cuentista: FB. Narra cuentos inverosímiles creados por ella misma, algunos son historias personales simples y otras contienen un vuelo poético. Causa cierta burla a nivel grupal.

Saboteador: LL: Inicia un conflicto tras otro. El grupo asume una actitud controvertida, pues una parte los rechaza y la otra se ríe, dándole cierto grado de legitimidad al no combatirlo.

Conciliadora: CH. Trata que la actividad siga su curso ante cualquier inconveniente, a través de acciones de negociación y llamados constantes a la disciplina. El grupo la acepta y la sigue.

Burlón: JJ. Se refiere despectivamente en forma de burla al físico de FK, lo que es causa de discrepancia entre ambos escolares. El grupo no lo combate y se ríe.

Las normas que rigen al grupo son: respetar los criterios ajenos, no ser egoísta y hacer silencio cuando otra persona está hablando. Estas son compartidas como marco de referencia, para aceptar o rechazar a escolares que las acaten o se desvíen de ella.

Particularidades del 6to. A, de la escuela “Adalberto Gómez Núñez”, Plaza de la Revolución.

En la concepción de amistad de los niños y las niñas del 6to. A se constataron criterios de carácter subjetivo asociados a valores como: la incondicionalidad, el desinterés, la confianza, la solidaridad, la fidelidad, la honestidad, el compañerismo, el apoyo y la compañía. A su vez, los escolares caracterizan la amistad como un sentimiento, asociado al amor, el cariño y el afecto.

Los escolares identifican la amistad como una relación entre personas. Esta tiene como aspectos primordiales: el intercambio de información, de estados de ánimos y de juegos. En el vínculo con el otro, los niños y las niñas reconocen características propias del amigo, como ser: amable, cariñoso, divertido, confiable, preocupado, conversador, compartidor, generoso, que brinde compañía, que juegue y ayude.

Los infantes además de reconocer aspectos esenciales que conforman la amistad, son capaces de emitir calificativos que constituyen juicios de valor como: es linda, no se debe perder, es buena, importante y más sencilla que el amor.

En la concepción que tienen de la amistad, predomina la identificación de comportamientos concretos sobre las elaboraciones subjetivas. Estos comportamientos se asocian a: sentirse bien, ser bien tratado, contar con alguien que les quiere, que no sea pesado o pesada, que sea comunicativo o comunicativa, y que sea compartidor o compartidora. También se refieren a comportamientos asociados a expresiones emocionales como: reír cuando suceden cosas buenas y llorar si la amistad está en riesgo. Además, tienen en cuenta la amistad como una relación más allá de la situación inmediata.

Desde el punto de vista comportamental en la actividad de estudio las principales interrelaciones son:

De colaboración, estas se dan entre los iguales espontáneamente o propiciadas por la maestra para realizar trabajos en equipo.

De tutoría entre alumnos con diferentes niveles de aprendizaje, asociadas a su vez, con la distribución de los puestos en el aula y la creación de casas de estudio.

Intercambio de bienes y servicios, las que se hicieron evidentes cuando los estudiantes compartieron materiales de estudio y libretas.

Con respecto a las actividades extradocentes, se constataron como interrelaciones fundamentales:

De juego, donde se dan interrelaciones lúdicas (relaciones entre personajes y roles) y reales (relaciones de colaboración y acuerdo relativas al juego que se establece entre iguales).

De simpatía, influenciadas por los intereses en cuanto al juego, el atractivo físico de los compañeros y las compañeras, su forma de vestir y sus características de personalidad.

De complicidad, en el caso de las niñas cuando abordan temas personales y privados y entre los niños cuando realizan “bromas”.

De confidencia, entre las niñas al comentar temas privados sobre relaciones de parejas (novios o enamorados).

De competencia, al realizar juegos deportivos.

De conflicto, específicamente entre JG y CM contra RU manifestado a través de burlas y agresiones verbales.

La comunicación verbal es utilizada la mayor parte del tiempo, pero con más riqueza durante las actividades extradocentes. La comunicación no verbal se constata a través de la mímica, los gestos y la proximidad física que emplean los escolares en todo momento como complemento de la comunicación verbal. Además, los niños y las niñas hacen uso de este medio para la expresión y transmisión de sentimientos, criterios y estados de ánimo; a través de conductas como besos y abrazos frecuentes.

En lo referente a la comunicación entre los escolares se ven sus tres funciones, la informativa, la regulativa y la afectiva. La función informativa se manifiesta en la transmisión de información relacionada con las diferentes esferas en las que interactúan los escolares como son la docente, recreativa, personal, familiar y amorosa. La función regulativa se evidencia cuando los escolares orientan su comportamiento según lo permitido en el grupo, así como la estimulación de conductas en sus compañeros y compañeras. Por su parte, la afectiva está vinculada al intercambio de sentimientos, emociones y estados de ánimos durante todo el proceso comunicativo.

Los escolares mostraron durante el curso de la investigación una motivación e implicación con el tema. Hubo una disposición a compartir experiencias y vivencias sobre la amistad, a pesar de ser un grupo cuyos principales motivos están desvinculados de la vida grupal y las relaciones con sus iguales. Sin embargo, se observaron algunos grupos de amigos, e interrelaciones que evidencian la puesta en práctica de la amistad.

El grupo presenta una estructura formal constituida por el Colectivo de Pioneros. Que cuenta con una jerarquía y roles delimitados. Este colectivo fue electo democráticamente por los miembros del grupo. La estudiante AM que es la más popular desde el punto de vista funcional ocupa el cargo de Jefa de Pioneros a nivel de escuela. ÁG y JG constituyen los líderes afectivos del grupo y ocupan cargos en el Colectivo de Pioneros del aula. La Jefa de Aula es SM cuyo estatus es elevado tanto desde el punto de vista funcional como afectivo. Se identificó la presencia de subgrupos, los que se unen fundamentalmente según el sexo. Estos incluyen escolares que tienen diferentes estatus en la red sociométrica.

Se constató la presencia de roles espontáneos; estos fueron:

Informante: SM. Comenta lo que sucede en el aula, los problemas que se han producido, así como información sobre los escolares. El grupo la acepta y la respeta.

Bromista: ÁG. Cuenta chistes a los demás escolares y mantienen una actitud simpática. El grupo lo acepta y lo sigue.

Saboteador: CM. En ocasiones discrepa con RU durante la aplicación de las técnicas. El grupo mantiene una posición neutral.

Chivo expiatorio: EZ. Lloro cuando el grupo le critica las conductas utilizadas para acercarse a los demás escolares. El grupo es promotor de este rol.

Conciliador: GD. Se lleva bien con todos los escolares, cada vez que se genera un conflicto, asume una actitud de mediador. El grupo lo acepta plenamente.

El grupo comparte una serie de normas que regulan de forma efectiva el comportamiento de sus integrantes. Las normas son: respetar el criterio ajeno y no ofender a los demás. Además, una norma creada por los escolares es que, cuando un niño o niña se incorpora al aula, debe comportarse adecuadamente hasta que el grupo decida que forma parte de su membresía.

Integración y análisis comparativo

Los escolares fueron capaces de expresar ideas coherentes relativas a su concepción de amistad de forma tanto oral como escrita. Sus expresiones acerca del tema se correspondieron de manera general con la elaboración histórica y cultural del concepto. No obstante, como cabría esperar teniendo en cuenta el desarrollo psicológico alcanzado por los niños, los criterios carecen aún de una profunda mediatización reflexiva y están muy matizados por la respuesta que consideran socialmente aceptada, por el cliché y por las definiciones tautológicas.

La amistad para ambos grupos, es entendida como una relación entre personas que se llevan bien; sienten agrado al estar juntas e intercambian estados de ánimo. Para los niños y las niñas estudiados la amistad se asocia al apoyo, la confianza, la sinceridad, la fidelidad y la compañía. Además, acerca de esta emiten juicios siempre positivos valorándola como: importante, buena, bonita y necesaria.

En el marco de la relación con el otro, los escolares reconocen cualidades que debe tener un amigo o amiga, mediado por las necesidades respecto a esta área. Así, para ambos grupos, las cualidades coincidentes son: el cariño, la diversión, y la confianza.

La concepción de amistad en los escolares de ambos grupos logra una mayor y mejor expresión en el plano práctico que en la elaboración abstracta del concepto. No obstante, los escolares logran expresar cualidades subjetivas que caracterizan la amistad.

Se constata la capacidad para establecer relaciones interpersonales y el desarrollo de la apertura social en los infantes, que se pone de manifiesto en las diferentes áreas de actuación. Se evidencia una variedad en las actividades y los espacios de interacción, lo que propicia el surgimiento de interrelaciones como vía de expresión de las relaciones con los iguales. Las actividades se estructuran en el marco docente y extradocente, en este último es donde se evidencia un mayor número de interrelaciones. Aunque los escolares comparten mayor tiempo dentro del salón de clases que fuera de este; es en lo esencial en espacios no formalizados en los que las interrelaciones son establecidas espontáneamente y sin organización previa.

Para ambos grupos, las principales interrelaciones en la actividad de estudio son las de colaboración y tutoría. Aunque se evidencian, además, otras interrelaciones. Es importante

resaltar que para los estudiantes de 6to. A (Plaza de la Revolución) la principal interrelación es de colaboración, en el caso de los de 6to. 15 (San Antonio de los Baños) predomina la tutoría.

En actividades extradocentes, en ambos grupos, se observan interrelaciones de simpatía, de juego, de intercambio de bienes y servicios, de confianza y de conflicto. En el caso de 6to. A (Plaza de la Revolución), se constatan, además, interrelaciones de competencia fundamentalmente asociadas al juego.

En el establecimiento de relaciones los escolares prefieren generalmente a pares de su propio sexo, aunque se establecen intercambios entre todos los niños y niñas durante la ejecución de las actividades.

Los niños y las niñas de 6to. A (Plaza de la Revolución) tienden a expresar sus emociones, sentimientos y estados de ánimo a través de besos y abrazos. Mientras que los de 6to. 15 (San Antonio de los Baños), tienden a emplear la comunicación verbal.

Se expresan las tres funciones de la comunicación. Además, para ambos grupos el contenido de la comunicación se orienta hacia las áreas: familiar, personal, docente y recreativa. Las niñas de San Antonio de los Baños incluyen además temas de belleza; por su parte, los niños de Plaza de la Revolución abordan temas referidos al ámbito amoroso.

Respecto a la estructura y dinámica en ambos grupos, se da una consistencia entre la estructura formal e informal, aunque con sus particularidades. En el caso de San Antonio de los Baños, el líder del grupo tiene una tendencia hacia lo funcional mientras que, en Plaza de la Revolución, los líderes se asocian al criterio afectivo.

En ambos grupos se ve la presencia de subgrupos. En estos refuerzan el sentido de pertenencia y de permanencia de los niños y las niñas, pues comparten intereses, metas y conductas similares.

No obstante, hay una diferencia muy notable: en San Antonio de los Baños, los subgrupos se estructuran según el estatus de sus miembros, mientras que en Plaza de la Revolución se establecen fundamentalmente por el sexo con independencia del estatus que tengan los niños y las niñas. En cuanto a la diferenciación de roles, coinciden la presencia de bromistas, saboteadores y conciliadores. En el caso de San Antonio de los Baños aparece una cuentista y un burlón. En Plaza de la Revolución, emerge una informante y un chivo expiatorio.

Para ambos grupos, las normas constituyen marco de referencia del comportamiento. Se orientan en dos direcciones: la obediencia hacia el adulto y la reciprocidad y el respeto mutuo entre los iguales. En los escolares estudiados la práctica de la regla se corresponde con el período de cooperación naciente, lo que resulta esperado y adecuado para la edad.

Se amplían los espacios de interacción compartidos por los amigos, que favorecen el surgimiento de nuevas experiencias vinculadas a la amistad. Los escolares experimentan una libertad relativa, que les permite interactuar fuera del ámbito docente, lo que propicia la formación de vínculos más estrechos entre los iguales.

Conclusiones

- Los resultados obtenidos en la investigación demuestran que las características de las relaciones con los iguales en ambos grupos son adecuadas y se corresponden con lo esperado para la edad.

- Se puede afirmar que, en sentido general, las relaciones de amistad en ambos grupos presentan características similares.
- La concepción de amistad para los grupos de escolares estudiados tiene como invariantes: El apoyo, la confianza, la compañía, el cariño, la diversión, la fidelidad y la honestidad.
- Desde el punto de vista comportamental la amistad se identifica con el buen trato, el intercambio y la reciprocidad.
- Las interrelaciones que tienen lugar entre los escolares son muy variadas, pero predominan las de tipo positivo como la colaboración, la tutoría, la simpatía y el intercambio de bienes y servicios.
- Las diferencias más notables fueron:

En el grupo 6to. A (Plaza de la Revolución) la comunicación extraverbal tiene un mayor peso que en el grupo 6to. 15 (San Antonio de los Baños), en el que los estudiantes emplean mayormente la comunicación verbal.

En el grupo 6to. A (Plaza de la Revolución) la concepción de la amistad está mejor elaborada y las expresiones comportamentales asociadas a esta son más abundantes, ricas y variadas que en el grupo 6to. 15 (San Antonio de los Baños).

En 6to. 15 (San Antonio de los Baños) el grupo constituye motivo de permanencia y pertenencia; no así en el 6to. A (Plaza de la Revolución).

En Plaza de la Revolución los subgrupos están integrados por escolares del mismo sexo que tienen estatus diferentes dentro del grupo y en San Antonio de los Baños los subgrupos están integrados por estudiantes de estatus similares.

Referencias bibliográficas

Escobar, Y. (2010). *Un acercamiento al estudio de los conflictos escolares*. Tesis de Maestría, Facultad de Psicología. Universidad de La Habana.

Escobar, Y. y Saura, G. (2010). Un acercamiento al estudio de los conflictos escolares. [CD-ROM]. En *Memorias del III Taller Internacional sobre Juventud*. La Habana: Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas.

Morales Izquierdo, Y. (2012). *Una aproximación a las relaciones de amistad en la edad escolar*. Tesis de Diploma, Facultad de Psicología. Universidad de La Habana.

Rodríguez, M.E.; Saura, G.; Escobar, Y. y Barban, T. (2010). La amistad en la edad escolar: Su estudio en un grupo de niños cubanos. [CD-ROM]. En *Memorias del III Taller Internacional sobre Juventud*. La Habana: Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas.

Saura, G. (2006). El grupo escolar y las relaciones de amistad: una mirada desde la psicología. *Memorias del Simposio Internacional sobre en educación y Cultura en Iberoamérica*. Matanzas: Universidad de Matanzas.

LA AUTOVALORACIÓN DEL DESARROLLO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS A TRAVÉS DE LA NARRATIVA

Adrián Cuevas Jiménez

María Antonieta Covarrubias Terán

Universidad Nacional Autónoma de México, Campus Iztacala, México

Resumen

La autovaloración refiere a la percepción o juicio que el individuo hace de sí mismo. Junto con los ideales, las metas y los propósitos, se trata de formaciones psicológicas de suma importancia en el desarrollo del ser humano, porque posibilitan su autorregulación al convertirse en directrices para la conducción de vida de las personas en determinado contexto sociocultural (Bozhovich, 1976). Distintos medios o recursos pueden contribuir a la formación y expresión de la autovaloración; uno de ellos es la narrativa, es decir, el relato a través de palabras, de manera oral o escrita. La narración engloba la expresión de la vivencia, es decir, tanto del contenido que se narra como de la manera en que se hace; implica la comunicación de emociones, actuaciones, pensamientos y significaciones y se trata de una interpretación de la vida de las personas (Mato, 1991; Bruner, 2003). Entre la diversidad de modalidades narrativas está el cuento; se trata de un relato breve encaminado a la ficción en una sucesión de acciones con un principio, un desarrollo y un fin. Esta modalidad narrativa se ha constituido en una importante estrategia didáctica para el aprendizaje, tanto académico como personal y social. El objetivo de este trabajo fue analizar la utilidad del cuento para la autovaloración del desarrollo en estudiantes de psicología, en su preparación para intervenir como psicólogos en la educación escolar básica. Cuarenta y dos estudiantes elaboraron por escrito un cuento sobre su desarrollo en la infancia escolar, que leyeron cada quien en todo el grupo, haciendo un análisis colectivo sobre los elementos implicados sobre el desarrollo en general, y sobre el desarrollo personal como escolares, en específico. Los resultados dieron cuenta de la importancia y utilidad del cuento para la autovaloración de los estudiantes sobre su desarrollo, para su comprensión desde ellos mismos sobre el desarrollo de los niños escolares, y para asumirlo como recurso psicopedagógico importante en su intervención psicológica con ellos.

Palabras clave: autovaloración, narrativa, estudiantes universitarios

Abstract

Self-assessment refers to the perception or judgment that the individual makes of himself. Together with the ideals, goals and purposes, these are psychological formations of great importance in the development of the human being, because they enable their self-regulation by becoming guidelines for the conduct of life of people in a certain socio-cultural context (Bozhovich, 1976). Different means or resources can contribute to the formation and expression of self-assessment; One of them is the narrative, that is, the story through words, orally or in writing. The narrative encompasses the expression of the experience, that is, both the content that is narrated and the way it is done; it involves the communication of emotions, actions, thoughts and meanings and it is an interpretation of people's lives (Mato, 1991; Bruner, 2003). Among the diversity of narrative modalities is the story; it is a short story aimed at fiction in a succession of actions with a beginning, a development and an end. This narrative modality has become an important didactic strategy for learning, both academic and personal and social. The objective of this work was to analyze the utility of the story for the self-assessment of development in psychology students, in their preparation to intervene as psychologists in basic school education. 42 students wrote a story about their development in school childhood, which was read by everyone in the group, making a collective analysis on the elements involved in development in general, and on personal

development as schoolchildren, specifically. The results gave an account of the importance and usefulness of the story for the students' self-assessment of their development, for their understanding of the development of school children, and to assume it as an important psycho-pedagogical resource in their psychological intervention with them.

Keywords: *self-assessment, narrative, university students*

Introducción

La autovaloración en los individuos es una cuestión de mucha relevancia en el ámbito de la psicología y, aunque existen diferencias en su concepción, acorde a los diversos enfoques dentro de esta disciplina, se comparte la idea generalizada de que dicho concepto hace referencia a la percepción e imagen que la persona tiene sobre sí misma.

Como lo señalan Del Cristo (2015), Domínguez (1999) y Poletti & Dobbs (2010), dicha percepción está enfocada a las cualidades, capacidades, intereses, aptitudes, éxitos profesionales y personales, así como a las motivaciones en relación con las distintas esferas de la vida de la persona. De esta manera, la autovaloración se refiere a la organización de las connotaciones afectivas, tanto negativas como positivas, que son expuestas cuando un individuo tiene que responder a la pregunta ¿quién soy yo? (Escámez, García, Pérez & Llopis, 2007). De esta manera, dicho cuestionamiento permite realizar una reflexión subjetiva acerca de la autopercepción de los individuos para que, posteriormente, generen y expresen su propia valoración respecto a su persona.

Cabe señalar que la respuesta al cuestionamiento anterior está en función de las diversas experiencias socioculturales en las que se ve inserto el individuo, así como de los diversos problemas y situaciones a los que se ve enfrentado a lo largo de su ciclo vital; experiencias y situaciones en las que acumula información, tanto interna como externa, para después integrarla e internalizarla, permeando y permitiendo una adaptación a la realidad y la construcción de la percepción y valoración sobre sí mismo (Núñez & González, 1997; Polaino, 2004).

Si se parte de la premisa de que las experiencias socioculturales fungen como factor que permite la autovaloración de los individuos, entonces, tal como lo señalan (Poletti & Dobbs, 2010), el contacto con las personas y las aportaciones que realizan figuras significativas con quienes el individuo se relaciona desde la infancia, influyen en la construcción de dicha autovaloración y en lo que cada individuo percibe de los demás hacia su persona, aprendiendo a sentirse bien o mal consigo mismo.

Es importante señalar que, tanto la familia como los amigos y/o los profesores fungirán como figuras significativas, cada uno con un cierto nivel de importancia establecido por el mismo individuo, y su influencia dependerá del grado de implicación, cercanía y apoyo social que le proporcionen (Naranjo, 2007).

En consecuencia con lo hasta aquí abordado, la autovaloración comprende, de acuerdo con Clerici & García (2010), dimensiones tanto cognitivas como afectivas y conductuales, las cuales permitirán que cada individuo perciba y se dé cuenta de que es diferente a los demás.

Ahora bien, si nos enfocamos en el ámbito educativo, una de las estrategias y recursos didácticos mediante los cuales los individuos pueden exteriorizar la autovaloración de su desarrollo de forma significativa, es a través de la narrativa; es decir, la acción de relatar,

contar y/o referir algún acontecimiento empleando palabras (Mendoza, 2004). La narrativa se encuentra presente en el hogar, en la escuela, en la biblioteca, en los museos, en toda reunión social y en la vida diaria de todos los individuos, permitiendo la apertura de espacios de comunicación en los que se expresan, estimulan y producen una serie de emociones, pensamientos y significaciones (Mato, 1991).

De esta manera, la narrativa fungirá como un proceso en el que los individuos transmiten, en muchos casos, su sentido personal y su experiencia a lo largo de una dimensión temporal o secuencial (Huberman, 2005), constituyendo así su autoconocimiento y por ende una autovaloración de su propia vivencia a través de sus relatos.

Es importante señalar, tal como lo afirma Bruner (2003), que estos últimos no son una copia exacta de la realidad, sino que son interpretaciones del mundo; es decir, una lente interpretativa se hace presente en la narrativa, la cual permite reflejar la naturaleza relatada de la vida de las personas, ya sea de ellos mismos o de los *otros*. De esta manera, los individuos, de forma empática, conocen al mundo desde diversas y novedosas perspectivas y saben qué lugar ocupan dentro de él; y de igual forma conocen la vida del *otro*, y comprenden las complejidades morales de la condición humana (Whitherell; Tan Tran & Othus, 2005; Bruner, 2003).

En suma, los relatos y las narraciones, ya sean históricos, actuales, reales o ficticios, permiten dar cuenta a los individuos lo que son, quiénes son, cuáles son sus esperanzas y qué es lo que anhelan (Whitherell; Tan Tran & Othus, 2005).

Por lo tanto el lenguaje funge como pieza fundamental e imprescindible dentro de la narrativa, ya que constituye la herramienta que permite la trasmisión y comunicación de la narración; esta última puede ser expresada a través de formas orales o escritas. Padovani (1999) señala diversas modalidades, tales como: los cuentos, las novelas, los chistes, las anécdotas, las fábulas, por citar algunos ejemplos.

Si nos enfocamos en los textos narrativos, estos son escritos que son definidos como estructuras que relatan y exponen historias reales o ficticias, que también pueden ser transmitidas a través del lenguaje oral (Moncayo, 1990). En el presente trabajo nos centraremos en el cuento, una de las modalidades de los textos narrativos usados en el ámbito escolar y de gran utilidad, el cual funge como recurso importante para el desarrollo y autovaloración personal de los individuos.

El cuento es concebido por Ortiz (2002), como un relato escrito en prosa y de forma breve, encaminado a la ficción y que se presenta como una sucesión de acciones con un principio, un desarrollo y un fin. Asimismo, señala que al narrar un cuento el tiempo suele detenerse tanto para el que lo narra, como para los escuchas, ya que se olvidan de su realidad para transportarse a la esencia de lo narrado.

Según Pastoriza (1972), los cuentos producen diferentes efectos en los individuos, de tal manera que se han posicionado como una estrategia didáctica que permite transmitir un aprendizaje tanto académico como de cuestiones personales y/o sociales. Esto último lo justifica Chertudi (1982; cit. en Padovani, 1999), al señalar que una de las funciones de los cuentos es la de vislumbrar y sostener los valores sociales de cualquier dimensión. Por ejemplo, de la infancia a la adolescencia los cuentos permiten que haya una ruptura de la realidad a través del elemento mágico, lo cual propicia que los niños distingan un sistema de valores dentro del cuento narrado y reafirmen sus valores propios (Pastoriza, 1972).

No obstante, la escritura, la narración y la escucha de cuentos no son una exclusividad del ámbito infantil, sino que tienen importancia también en individuos de diferentes niveles educativos, debido al poder formador y re-formador de esta herramienta didáctica y de enseñanza, y de ahí también que los cuentos hayan sido empleados a lo largo de varias generaciones, con los mismos fines.

En los distintos niveles de edad, a través de la acción de escribir y narrar cuentos se hace posible transmitir diversas estrategias a los individuos para identificar quiénes son, qué son, qué sucede, por qué se hace lo que se está haciendo, con qué recursos y aptitudes cuentan, y cómo es que crean una autovaloración de su persona. En especial esto ocurre cuando los individuos hablan de ellos a ellos mismos (Bruner, 2003).

Las instituciones suelen utilizar el cuento como recurso para la enseñanza, y es posible emplearlo de diversas formas; por citar algunos ejemplos, Robles (2003) menciona que existen los cuentos para actuar, para jugar, para expresarse, para construir, para cantar, para recordar, entre otros.

En el caso que compete e interesa en este trabajo, los cuentos son considerados herramientas que permiten que los estudiantes se construyan a sí mismos por medio de narraciones, tal como lo señala Bruner (2003), haciendo énfasis en que las narraciones que se cuentan a ellos mismos, que construyen y reconstruyen su Yo, abrevan en la cultura que viven, y hasta cierto sentido permiten reinventar su ayer y su mañana; y de esta manera, la memoria y la imaginación se funden en este proceso. Este autor afirma que las historias de los cuentos y relatos operan en dos mundos: el primero, un paisaje de acción en el mundo; el otro, un paisaje de conciencia, donde se representan los pensamientos, los sentimientos y los secretos de los protagonistas de la historia.

De esta manera, se busca reconocer la narrativa, y una de sus modalidades: el cuento, como un recurso necesario en la formación de los psicólogos para conocerse y reconocerse a sí mismos a través de una autovaloración de su historia de vida, en especial de su etapa escolar en la infancia. Esto con la posibilidad de fomentar en ellos un autoconocimiento que permita un adecuado desempeño en su intervención con niños escolares, con quienes posteriormente también se hace factible que implementen la narración de cuentos infantiles, como un recurso didáctico.

El objetivo del presente trabajo es analizar la utilidad del cuento como herramienta psicopedagógica, para la autovaloración del desarrollo en estudiantes universitarios a lo largo de su preparación para la intervención como psicólogos en la educación escolar básica.

Metodología

Se empleó una metodología de tipo interpretativo-cualitativa con la finalidad de tener un acercamiento fenomenológico respecto al discurso de los participantes, dilucidando así el significado que ellos otorgan a cada una de sus experiencias, situadas dentro de un contexto sociocultural en el que reproducen, interpretan y valoran lo que sucede a su alrededor como una actividad dialéctica entre cultura e individuo (Cuevas, 2002).

Población

Participaron 42 estudiantes universitarios que cursaban el sexto semestre de la carrera de Psicología, en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala de la UNAM, 30 mujeres y 12 varones.

Contexto

Las actividades se realizaron dentro de las instalaciones de la FESI-UNAM, mientras los estudiantes se encontraban en fase de preparación para su intervención como psicólogos educativos en una institución pública de educación escolar básica, supervisados por académicos responsables de dicha intervención.

Procedimiento

La preparación inicial de los estudiantes en este proyecto de intervención como psicólogos en la educación escolar básica, parte de una sensibilización de lo que ellos son como personas, es decir, que sienten, que piensan y que actúan, como elementos de un proceso indisoluble, y que en ese proceso constitutivo tiene mucha importancia el papel del otro, así como los ideales, metas y propósitos que cada cual se plantea junto a sus posibilidades y limitaciones para lograrlo. En ese sentido se programan actividades y dinámicas de reflexión y autovaloración que se comparten entre los integrantes del grupo, y que les posibilita verse y asumirse en su propio desarrollo y en su trayectoria como escolares. Uno de los recursos que se utilizan es la narrativa de su desarrollo en su etapa de escuela básica, a través de elaborar su propio cuento al respecto, compartiéndolo y reflexionando con los demás, de acuerdo a los momentos que se especifican enseguida.

Fase 1.- Elaboración del cuento

Se solicitó a los estudiantes la elaboración escrita e individual de un cuento que abordara y describiera su proceso en la etapa escolar de la infancia. Se les sugirió que relataran su historia en tercera persona, y que ellos y los agentes involucrados en dicha etapa podían ser personajes reales o fantásticos. Esto con la finalidad de narrar su cuento desde la historia de uno o varios personajes a los que, de acuerdo a la creatividad de cada participante, les otorgaba cierto significado y representaba la historia personal de cada estudiante.

Fase 2.- Narración del cuento

De manera grupal, cada participante leyó su cuento o solicitó a otro(a) compañero(a) que lo hiciera en su nombre, mientras que los demás fungían como escuchas. Las narraciones fueron en bloques de cuatro estudiantes.

Fase 3.- Reflexión de sentimientos y autovaloración

Después de que cada cuento era narrado por su autor, este expresaba todos aquellos sentimientos que le eran generados al escribir y al leer su relato. Asimismo, explicitaba la autovaloración de su propio desarrollo, principalmente en la infancia.

Fase 4.- Análisis de los elementos del desarrollo inmersos en la narración del cuento

Enseguida de cada bloque de cuatro cuentos, se realizó un análisis grupal en torno a los elementos del desarrollo inmersos en las narraciones. Estos elementos fueron recogidos por los coordinadores de la dinámica para su posterior análisis.

Finalmente, se recapitularon los elementos encontrados en el conjunto de las narraciones, para llegar a una reflexión grupal y análisis de los elementos del desarrollo sobresalientes en la infancia, como una estrategia vivencial para autovalorarse y comprender su propio desarrollo y, como extensión, empezar la comprensión y sensibilización en torno al desarrollo de los escolares que serían sujetos de su intervención como psicólogos, y sobre la utilidad del cuento en esa labor.

Resultados

Para la construcción de la información se elaboraron categorías sobre los diversos elementos del desarrollo, que permiten la especificación de indicadores en torno a la concepción de dicho proceso en los estudiantes; enseguida se presentan dichas categorías.

La Tabla 1 muestra las categorías generales y las subcategorías que corresponden a los elementos del desarrollo de los individuos, y que predominaron en la narrativa de cada uno de los cuentos realizados por los participantes.

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
1. Socialización. Relación con el otro⁸ y amistad	1.1. Figuras significativas
	1.2 Actividades escolares: sociales y lúdicas
	1.3 El juego
	1.4 Amistad
2. Ámbito escolar	2.1 Logros académicos /Manejo del error
	2.2 Relación maestro- alumno
3. Rol de la familia	3.1 Estilos de crianza
	3.2 Relaciones intergeneracionales: crianza por otros
	3.3 Problemas familiares
4. Transición de la infancia a la pubertad	4.1 Construcción de la autoimagen
	4.2 Violencia escolar
5. Dilemas y contradicciones en la infancia	5.1 Duelo en la infancia

Tabla 1. Elementos del desarrollo
Fuente: elaboración propia de los autores para este trabajo

En general, aunque los estudiantes reportaron que no habían ejercitado antes la construcción de cuentos, y mucho menos de ellos como protagonistas, los cuentos que escribieron mostraron mucha creatividad, mucha implicación y elaboración personal, de manera que

⁸ El término otro(s), desde el enfoque histórico-cultural hace referencia a aquella(s) persona(s) con la(s) que se construye una relación. A lo largo del trabajo se entenderá y empleará en ese sentido.

resultaron instrumentos narrativos bastante útiles para expresar sentimientos y emociones, pensamientos y modos de ser y hacer en su infancia y trayectoria escolar.

Como las emociones y su formación no son exclusividad de una categoría en específico, ya que expresan una relación estrecha con las distintas experiencias y vivencias de los participantes, la construcción del conocimiento al respecto, y en general sobre el desarrollo de la persona, considera la reflexión y elaboración de indicadores del desarrollo como proceso integrado, con el apoyo en extractos narrativos significativos.

Es importante señalar que algunos de los participantes recurrieron a la fantasía para crear personajes, en los cuales ellos mismos se veían reflejados y, asimismo, las metáforas también jugaron un papel importante en las narrativas de los participantes. En otros casos narraron sus cuentos a manera de biografía o en tercera persona, lo cual permitió que se apropiaran de sus historias de vida desde una visión externa, otorgándoles un significado.

1. Socialización. Relación con el otro y amistad

Dentro de esta categoría se engloba el proceso de socialización de los participantes, que permite conocer cómo fue su relación con los *otros* y cómo impactó en sus vidas. Aquí diversas experiencias en el ámbito familiar, escolar y/o social fungen como elementos que construyen dicho proceso de socialización; es a través de ellas que, según López (2010), los niños probablemente adquirieron habilidades, valores, conductas y motivos que son fundamentales para la existencia de vínculos con el entorno social.

1.1. Figuras significativas

Las narraciones incorporaron a otros como figuras significativas en las vidas de los narradores por su grado de implicación, cercanía y apoyo social hacia ellos, tanto compañeros escolares como padres, hermanos, profesores, etc. Los resultados indican que los profesores llegaron a ser figuras referentes para varios alumnos:

Durante el segundo año de la escuela conoció a un profesor que impactó en su vida puesto que era psicólogo. América, al ver a su profesor tan entregado a lo que hacía y observar actitudes de la madre de su amiga, que también era psicóloga, América decide que quiere estudiar psicología cuando fuera grande. M4

Conoció a su maestra que no solo le enseñaría historia y matemáticas, sino que a tener gusto por la escuela, a ser responsable y a aprender de sus errores. M6

Asimismo los profesores, como figuras referentes, tuvieron un impacto positivo en la vida de aquellos niños, en tanto que estos retomaron sus enseñanzas y/o estas fueron la base para la toma de algunas de sus decisiones; esta situación estuvo ligada al establecimiento de relaciones estrechas con esos otros como fuente directa de identificación e inspiración, generando un vínculo propio del proceso de socialización. Todo ello concuerda con lo dicho por Poletti & Dobbs (2010), quienes afirman que las personas significativas con quienes se relacionan los individuos desde su infancia serán influyentes en la construcción de la autovaloración.

1.2 Actividades escolares: sociales y lúdicas

Las actividades sociales y lúdicas en la infancia se hicieron presentes en los cuentos narrados por los estudiantes. En ellos relataron que los grupos académicos de estudio, los grupos de deportes, los bailables y demás actividades afines fueron sitios en los que muchos encontraron un espacio de identificación, y en los que experimentaron formas diferentes de

interacción y de socialización con sus iguales. La participante M15 relata la facilidad que tuvo para socializar en la infancia, siendo el baile y el canto ejes que guiaron dicho proceso:

Nahomi hizo amigos de inmediato y le encantaba bailar y cantar y fingir ser la maestra de clase enseñando a todos a hacer bolitas de papel, enseñando las letras, los números etc. Los papás de Nahomi estaban sorprendidos de que ella estuviera tan acoplada, ya que nunca había convivido con niños de su edad.
M15

Mientras que la estudiante M9 señaló la importancia del baile en su etapa escolar, actividad que llevó a otros escenarios fuera del ámbito escolar:

El baile fue otro descubrimiento durante su estancia en esta escuela ya que tenían clases obligatorias de danza folklórica y se dio cuenta de que en verdad las disfrutaba, y en los festivales le gustaba ayudarle a la maestra a montar coreografías, así que este gusto decidió llevarlo a su vida cotidiana, por lo que en las tardes después de la escuela se inscribió a clases de jazz y ballet, que a la par le servían para relajarse. M9

De esta forma, los espacios intergrupales de socialización se consolidaron como lugares primordiales en la conformación del desarrollo socioemocional de los universitarios, al encontrar en ellos un sentido de pertenencia que les posibilitaba involucrarse y actuar en contextos de igualdad y seguridad.

1.3 El juego

El juego, que fue incorporado de manera generalizada en las narraciones, también representa un elemento muy importante del desarrollo en la etapa escolar, particularmente inmerso en el proceso de socialización en la infancia. Los cuentos reflejaron que en los juegos se hacía presente la imaginación y la fantasía, factores propios de esa etapa:

Carlos jugaba a ser un hombre con poderes increíbles para poder adoptar la imagen de cualquier animal del mundo; Katy prefería observar detenidamente a los insectos y recoger flores para más tarde crear sus menjures con los que según ella curaría a todos los enfermos del mundo. M16

Las narrativas en torno a los juegos en la infancia manifestaban la presencia de emociones, como cuando los narradores recordaron cuáles juegos eran sus preferidos. De esta manera, el recuerdo trajo consigo emociones como la nostalgia y añoranza de lo que fue su pasado:

De los momentos más bonitos y que hasta la fecha hacen presente una serie de emociones, son los juegos que se tenían en esa época, eran tan divertidos que en muchas ocasiones el tiempo no existía; el juntarte de vez en cuando con tus primos resultaba ser lo más divertido, una mesa servía como el techo de tu casa, una muñeca a floraba tu imaginación, una pelota te hacía correr mucho, el cortar las flores y plantas de la abuela para cocinar eran cosas que le pusieron el toque a la infancia de cualquiera. M11

En este extracto del relato se vislumbra la reinención del ayer de los participantes, tal como lo afirma Bruner (2003), quien señala que las narraciones permiten reconstruir el Yo de los individuos, en donde la memoria y la imaginación se interrelacionan y crean las historias en forma de cuentos.

1.4 Amistad

Otro de los datos indicativos que se manifestó con frecuencia en los cuentos relatados fue el de la importancia de la amistad en la infancia, como lo expresa el siguiente extracto:

Para quinto tenía un par de amigos que hasta la fecha aún recuerda, de uno aún mantiene contacto, y del otro no sabe dónde se encuentra; pero lo que vivió con ellos en su corazón lo conserva... H10

En la cita anterior se hace evidente que las figuras de amistad fueron tan importantes que, aún después de transcurrido el tiempo, son figuras que guardan un significado importante en la historia de vida del participante, siendo el recuerdo una base fundamental en esta. No obstante, otros cuantos participantes relataron lo contrario:

Este día haré muchos amigos, dijo emocionado; sin embargo esto no fue así pues Juan sintió miedo al no conocer a nadie, así que decidió sentarse en la parte trasera del salón. H8

De esta manera se percibe que en la infancia el proceso de socialización se vivencia de manera diversa. También, como en todos los momentos del desarrollo, en la etapa escolar es común la presencia de problemas y/o situaciones conflictivas en la relación con los otros, se trata de los dilemas o contradicciones que dinamizan el desarrollo:

Tuve mis propias peleas. Los que habían sido mis mejores amigos desde los cuatro años se mostraban molestos si sacaba mejores notas y más aún, si sabían que mi papá me ayudaba con las manualidades que nos pedían... Poco me importaba que muchos me dejaran de hablar, no pensaba cambiar a mi padre por una bola de niños. M2

Las relaciones de amistad y los dilemas que se experimentan en las relaciones con los otros –compañeros, vecinos, hermanos, padres– están presentes en el proceso de socialización como parte del desarrollo de los estudiantes en su niñez.

2. Ámbito escolar

La escuela constituye uno de los ámbitos que dispensa socialización en los individuos, ya que los alumnos insertos ahí no solo se forman en cuestiones académicas sino también en relaciones interpersonales y experiencias de vida. Algunos de los universitarios manifestaron en sus narraciones gran interés por la escuela, refiriéndola como un espacio de aprendizaje que les ha permitido ampliar y/o poner en práctica aprendizajes previos, así como adquirir nuevas herramientas para continuar con su desarrollo académico y personal:

La escuela primaria fue una gran experiencia en donde no solo aprendió cuestiones académicas. También fue una de las instituciones base de sus valores. M7

Entrar a la escuela siempre fue algo muy atractivo para ella, el que le contaran que conocería a muchas personas y haría un sinfín de juegos y actividades. Ahora ir a la escuela significaba ir a un nuevo lugar más grande, no tan colorido, pero con cierta calidad en sus paredes que a Teo no le dio miedo entrar por primera vez a esa escuela, y tenía razón, para qué tener miedo si ir a la escuela era cada vez mejor; había amigos nuevos, maestros y muchas cosas nuevas por aprender. Por eso a Teo le encantaba ir a la escuela porque le daba siempre razones para sonreír. M17

La cita anterior muestra la presencia de una breve reflexión hecha por el participante M17 quien reflejó la presencia de las emociones en esta etapa de su vida, que sustentaba un aprendizaje significativo, y donde reconoció la ausencia del miedo. Así pues, se torna importante la presencia de reflexiones en la narración de los cuentos, resaltando la etapa escolar como un período fundamental en el desarrollo de la personalidad, tal como lo afirma Dellaere (2007).

2.1 Logros académicos /Manejo del error

El espacio escolar fungió como un contexto de participación para los estudiantes sobre el cual algunos construyeron sus primeros logros y gozaron de un reconocimiento en función de la consecución de metas, actividades y objetivos acordes a su edad. Ello permitió que fueran forjando poco a poco una trayectoria positiva de satisfacción académica y personal. Así se ejemplifica en el relato de M6:

A lo largo de dos años tuvo muchas experiencias, desde empezar a conocer las letras, dibujar sin salirse de la línea empezar a cantar, hacer amigos, realizar presentaciones para los días festivos, así como hacer manualidades. También consiguió sus primeros diplomas los cuales eran de puntualidad, al igual que estar en la escolta y en la banda de guerra. Estos fueron logros pequeños pero que empezaron a hacer de ella una niña dedicada. M6

El ámbito escolar, de igual forma, fue un espacio que posibilitó que los estudiantes experimentaran procesos para gestionar el error y el fracaso. Estas experiencias ocasionaron que los estudiantes desarrollaran tolerancia a la frustración al exigirles herramientas y capacidades para afrontar las actividades que se les presentaban; aunque esto representó retos, también fue asumido como experiencias de aprendizaje para crecer personal y profesionalmente. Así se muestra en los relatos de H8 y H15:

Espero poder ser parte de la escuela, me he esforzado mucho para tener un lugar, tal y como lo hizo mi hermano—. Sin embargo, el mérito hecho por Juan durante cinco años de poco sirvió pues no se quedó porque la directora le dio el lugar a otro niño, pues su mamá era conocida suya. Juan se sintió muy mal... dejó de participar en clase, no hacía tareas pues estaba decepcionado. Pero recibió el apoyo de su familia y amigos, los cuales le hicieron ver que él seguía siendo igual de bueno que antes. H8

José vivió la etapa más difícil de su vida ... en un ambiente rígido y hostil propiciado por el tipo de institución en la que fue inscrito, una escuela privada, y por las exigencias de su padre por siempre mejorar su desempeño ... se convirtió en una persona persistente ya que constantemente buscaba las soluciones más sencillas a los problemas. H5

2.2 Relación maestro-alumno

El papel de los maestros en la educación de los estudiantes cobró un rol fundamental ya que fueron factores, en muchos casos, para que la experiencia educativa fuera satisfactoria. La forma en que los profesores impartían sus clases fue un componente fundamental del grado de implicación de los estudiantes en el ámbito escolar, ya que eso implicaba expresiones emocionales, tanto positivas como negativas en la relación enseñanza-aprendizaje. Cuando las experiencias y las interacciones con ellos fueron positivas, la tolerancia y la confianza se hicieron presentes, como se muestra a continuación:

... Tuvo clases con el único maestro que tenía la escuela. Durante ese año varios niños y niñas empezaron a llevar celular a la escuela, así que el profesor les daba permiso de poner música en su celular con la única condición de que se enfocaran en su actividad. M21

Su maestra era ejemplar, elegante, amable, estricta y vieja, sus tareas hacían aprender no solo a uno sino a sus padres, y debido a ellos sus padres un poco de su infancia revivieron. H10

Sin embargo, cuando las experiencias fueron negativas, el aprendizaje de los alumnos se vio afectado por el establecimiento de relaciones poco cordiales y desmotivantes, lo que originó que el miedo a los profesores, a participar en las actividades y en general a la escuela, fueran elementos del desarrollo que permeaban la forma de involucrarse con sus profesores:

El tercer infierno se abrió paso y su nombre era miss Chela. Jamás conocimos otra maestra más estricta y exagerada en toda la escuela. Lo más temido por nosotros era ser expuesto frente a los demás por haber hecho algo mal. Incluso ir al baño era un crimen. M2

La directora anunció que se iría de la escuela y los cambios comenzaron y no le gustaron a Rosita, lloraba para no asistir, y fingía dolores estomacales o de cabeza. –Hija ¿por qué no quieres ir a la escuela?–. –Mamá, la miss no me quiere y no me gusta esperar en el sol a la hora de la salida–. Motivo por el cual los padres de Rosita decidieron cambiarla de escuela. M8

Es decir, los profesores fungen como personajes en las narraciones de algunos cuentos, cada uno con cierto nivel de importancia, establecido por el participante. Esto concuerda con lo dicho por Naranjo (2007), quien afirma que el nivel de influencia de un individuo en la vida de otro dependerá del grado de cercanía, apoyo social y grado de significancia que se le otorgue. Todo ello muestra, a través de la narrativa, el nivel de importancia que las relaciones de los estudiantes con sus profesores adquieren en dichas historias de vida.

3. Rol de la familia

En lo que respecta al ámbito familiar, debe considerarse que tanto las figuras parentales como los familiares más cercanos de los estudiantes fueron pieza fundamental en su desarrollo, esto fue manifestado en los cuentos narrados, en los que se pudo apreciar el concepto que los participantes tenían de su familia en particular y cómo era la interacción con algunos miembros que la conformaban, dilucidando así el significado que se les otorgaba, como lo indica el extracto siguiente:

Al terminar sexto año, Rosita sabía que la secundaria iba a ser totalmente diferente, pero estaba lista. Sabía que acompañada de sus padres cualquier problema podría ser superado, por lo tanto esperaba con ansias la nueva etapa en su vida. M8

Es decir, el rol que jugaron los padres de familia en la vida de la participante M6 fue de apoyo a lo largo de su desarrollo, otorgándoles un significado importante a dichas figuras parentales. De esta manera se representa la importancia de la familia en el desarrollo de los individuos, la cual funge, de acuerdo con Albornoz (1995, citado en Vielma, 2002), como un grupo de referencia íntima que funciona como un sistema de autorregulaciones en torno al conjunto de vivencias comunes e individuales que se experimentan dentro de ella.

3.1 Estilos de crianza

Un elemento importante en la familia tiene que ver con los estilos de crianza ejercidos por los padres, que forman parte del repertorio de recuerdos vertidos en las narraciones de los estudiantes, y que de una u otra manera guardan relación con otros ámbitos de participación como la escuela:

Más tarde al ingresar a la primaria los juegos se acabaron, las lecturas se aumentaron al igual que las planas con mi nombre, pero lo más significativo fueron los regaños, los manazos que mi madre hacía cada vez que yo dibujaba. Desde ese momento mi educación fue rígida y autoritaria; pese a ello, la escuela siempre ha sido un medio de escape que me ha permitido desarrollar habilidades y conocimientos. M18

La narración de esta estudiante indica su construcción de un significado poco favorable sobre la interacción con la madre. No obstante, algunos estudiantes autovaloraron de forma distinta el tipo de estilo de crianza bajo el que fueron educados y criados, otorgándole un valor positivo a las acciones de los padres hacia ellos; el siguiente ejemplo sirve para ilustrar lo anterior:

Juan era un niño muy exigido dentro del ámbito escolar por sus padres, todo el tiempo le exigían buenas calificaciones y un comportamiento excepcional. A él le agradaba que le exigieran porque veía que tenían interés en él. H3

Es decir, el estudiante realizó una interrelación entre las exigencias de sus padres con la atención e interés de ellos hacía él, lo cual guarda cierta relación con los sentimientos generados en esa etapa del desarrollo, obteniendo así una sensación de agrado y felicidad por el interés que sus padres mostraban.

3.2 Relaciones intergeneracionales: crianza por otros

Otro de los elementos que surgieron a lo largo de las narraciones hechas por los participantes, y que guardan estrecha relación con la crianza de los niños en su infancia, fue la relación intergeneracional. Es decir, en muchos casos los estudiantes no fueron criados y educados por sus padres, siendo los *otros*: abuelos, tíos o nanas los que desempeñaron el rol de crianza:

La princesa y el herrero al estar fuera de casa por trabajos del reino solo pueden ver a su hijo en cortos momentos del día, Iván es criado por el rey y la reina sus abuelos. H9

Crecí con mis padres y mis dos hermanos, pero fui criada por mi abuela y mi tía debido a que mis padres trabajaban casi todo el día. Una vez que entré a la primaria ustedes pensarán que me puse a llorar como loca y que no quería estar ahí sin mis padres, pero no fue así debido a que no convivía con ellos no me resultó muy difícil el dejarlos ir ... M20

Están presentes las relaciones intergeneracionales en los relatos de los narradores; el H9 fusionó dicho elemento del desarrollo con la fantasía y la imaginación, otorgando a personajes ficticios el significado de su propia historia de vida. Esto, de acuerdo con Bruner (2003), permite que se genere conciencia de lo narrado en el cuento; en el relato del M20 aparecen sentimientos y secretos cuando narra asumir la crianza por parte de la abuela y el escaso vínculo con sus padres.

3.3 Problemas familiares

Así, y en relación con las categorías anteriores, los problemas familiares fueron vislumbrando la importancia del contexto familiar dentro del desarrollo de los individuos. La problemática más referida en las narraciones fue la situación de divorcio de los padres, la ausencia parental y las riñas frecuentes, como lo ilustra el siguiente fragmento:

Después de la maldición puede que llegue la felicidad, pero no es así. El herrero y la princesa deciden tomar caminos separados, y el pequeño Iván pierde el interés por la magia. Momentos de oscuro tormento vive en el reino ... para sexto año, el herrero y la princesa se unen de nuevo, se separan, se unen otra vez, y así muchas veces. Iván aprende a vivir por una única razón, la futura reina, su hermana y la felicidad llega al reino después de darse cuenta que depende de sí mismo y no de los demás. H9

Se muestra cómo los problemas entre los adultos, en este caso los padres, transmiten y generan en los hijos diversas emociones y sentimientos como la confusión y la tristeza; el divorcio y la falta de estabilidad parental fungieron aquí como pieza fundamental en la vida de H9; el estudiante se vio inmerso en esas contradicciones que, como dinamizadoras de su desarrollo en ese momento, le permitieron que el significado y el motivo de su vida fuera enfocado hacia *otro* individuo.

De manera semejante, la presencia y la llegada de *otros* ajenos a la vida de los niños en ese momento, fueron elementos que permearon la estabilidad de estos:

Cuando Diana iba en tercer año su mamá conoció a un hombre al que ella no soportaba. Salían juntos y ella sentía que su mamá pasaba más tiempo con su nuevo novio que con ella y con su hermana; así que se sintió muy enojada con su mamá por mucho tiempo y por alguna razón empezó a bajar de calificaciones. M29

Asimismo, en varios de los cuentos que citaban la existencia de problemas familiares en la infancia, se perciben influencias tanto a nivel físico como afectivo:

... y fue cuando recibió la peor noticia que podía haber tenido hasta ese momento, su mamá quien era madre soltera tendría que irse lejos de ella para trabajar, dejándola a ella y a su hermana al cuidado de sus tías y abuelos. Diana no lo aceptaba y se enojó mucho con su mamá pues sentía que las estaba abandonando... cuando mamá se fue la niña lloró por mucho tiempo, no quería comer y no podía dormir ... M29

La narración anterior marca diferentes elementos importantes en el desarrollo de los participantes, como la ausencia del padre de familia, la responsabilidad de la crianza por otros parientes y la ausencia posterior de la madre, con la vivencia de diversas emociones como la tristeza y el sentimiento de abandono, que es traducido en reacciones somáticas.

Los cuentos facilitaron la expresión y autovaloración de los narradores ante la situación de ausencia parental como una cuestión fundamental en la generación de los problemas familiares, y la asunción de este dilema como un reto:

—Hijo, a partir de ahora te dejaré todo listo para que vayas a la escuela un día siguiente y así pueda dormir más, vete con cuidado, te ama mamá—. Él podría jurar que se le secó la garganta y empezó a sudar de nervios, creería que al menos podría ver a su mamá para tomar un poco de coraje al abrazarla antes

de irse a la escuela, pero al parecer estaba solo en esto; tomó sus cosas y salió de casa. M12

Este fragmento resalta la nostalgia experimentada al narrar parte de la historia de su infancia en la que su madre estuvo ausente. Resulta importante señalar que los participantes, quienes ya son universitarios, narraron sus cuentos con cierto nivel de nostalgia como la que experimentaron en aquellos años de su infancia, valorando el cuento como una herramienta necesaria para recordar su vida. El siguiente extracto también sitúa la ausencia parental como uno de los principales problemas en la etapa escolar de los participantes:

Tantas preguntas sin posibles respuestas, aunque algunas eran difíciles de comprender que su madre jamás fue capaz de explicarle cuando Natalia pregunto: – ¿y papá?-.Natalia no pide muñecas, juegos de té ni mucho menos un perrito. Desde hace tiempo ella solo desea una cosa y eso que todos sus compañeros tienen, eso que anhela conocer: el amor de un papá. Quizá si se lo pide a papá Noel, quizá todo pueda suceder esta Navidad. M26

Nuevamente, a través de una historia narrada, se expresa el sentimiento de añoranza experimentado al escribir una parte de la vida de una de las participantes. Fragmento en el que se demuestra un sentir no solo propio, también en los *otros* que lean y/o escuchen dicha narración. Es decir, se logra una proyección de emociones hacia el exterior.

4. Transición de la infancia a la pubertad

En el desarrollo de las personas a lo largo de sus trayectorias de vida, ocurren diversos eventos o situaciones que matizan con más o menos significancia cada momento en sus vivencias. Cuando se solicitó a los participantes que escribieran y narraran un cuento en el que reflejaran su etapa escolar en la infancia, muchos de ellos incluyeron experiencias que reflejaban la transición vivida de la infancia a la pubertad; entre dichas experiencias señalaron la adquisición de independencia y responsabilidades, así como los cambios en sus dinámicas, y sus narraciones expresaban un nivel alto de emociones, como se expresa en el siguiente caso:

Los juegos empezaban a cambiar, tenías más reglas que cumplir y las libertades que tenías disminuían o se iban convirtiendo en responsabilidades, las tareas aumentaban...el saltar charcos o correr por la calle se fue dejando a un lado por hacer tarea, por ir a convivios de compañeros que cumplían años o por el simple hecho de ya no tener ganas de jugar al parecerle aburrido. M11

...cuando comenzó a hacer sus proyectos escolares ella sola, como aquella maqueta del sistema solar que tanto le gustaba y que quedó algo disparatada, pero era algo que Teo había hecho sola, como muchas de las otras cosas que hacía para la escuela. Entonces, poco a poco se convertía en una personita más independiente y más inteligente, y todo con ayuda de la escuela, aquél lugar al que tanto le gustaba ir. M17

En otros relatos aparecía la autovaloración sobre dichas experiencias como positivas y llenas de nostalgia y felicidad:

A pesar de esos cambios, la infancia resulta ser una de las etapas más bonitas, aunque el hacer amigos te haya costado trabajo o la pena se hiciera presente. Conforme vas creciendo te das cuenta de que en ese momento de tu vida algunas cosas eran muy difíciles pero ahora sabes que no era nada con lo que es tu

presente, quién diría que a veces Daniela extrañaría hacer planas de palitos y bolitas, o el castigo de comer dulces antes de la comida en lugar de un castigo por fumar... M11

Este fragmento expresa nuevamente la importancia del cuento como herramienta psicopedagógica, ya que incluye de forma implícita diversos elementos de la narrativa, tales como la memoria, la expresión de emociones y la reflexión. Esto último, de acuerdo con Pastoriza (1972), permite la distinción de un sistema de valores dentro del cuento narrado y una verdadera autovaloración, en este caso, de la propia historia de vida.

4.1 Construcción de la autoimagen

Respecto a la presente categoría, los cambios físicos propios del desarrollo evolutivo fueron un tema que no pasó desapercibido en la narración de los cuentos, textos en los que se expresaban las inquietudes que los participantes tenían en relación a la transición entre etapas y los cambios que ellas conllevan. En muchos casos, los cambios fueron enfrentados mediante la socialización de esas experiencias con sus iguales, tal y como se muestra en la narrativa de M20:

En quinto año me empezaron a crecer los pechos, así que intenté ocultarlos pero en sexto los niños se dieron cuenta en un festival ya que me puse una blusa muy pegadita y se veían mis pechos. Desde ese día los niños me ponían atención, convivía con ellos y casi siempre platicábamos de cómo me estaba desarrollando, pero todo eso era broma, era la manera en la que pasábamos el rato. M20

Es decir, aun cuando se vivieron cambios físicos en la etapa escolar, la socialización y la interacción con los *otros* permitieron la asimilación y aceptación de tales transformaciones en los estudiantes, valorando así dichas experiencias como positivas.

4.2 Violencia escolar

La vivencia de la violencia escolar se expresa de manera diversa en las narraciones de los cuentos, algunos de ellos reflejaron experiencias negativas debido a los cambios y apariencia física de los estudiantes en ese entonces:

Los niños se burlaban de ella y la profesora la castigaba constantemente. Imalee era identificada por sus diferencias y muchas veces ella fue excluida por considerarla rara. Era excluida por la mayoría de los niños y su apariencia física muchas veces fue causa de que otros niños no solo la rechazaran sino que se burlaran de ella. M10

Lo anterior muestra que la apariencia física y las diferencias entre compañeros fueron elementos que generaron agresiones verbales, psicológicas y/o físicas, tales como burlas, castigos, rechazos, entre otros. Como resultado directo de las agresiones, se generó una afectación directa en la autoimagen y en la autovaloración de los estudiantes, además de mermar su confianza. Sin embargo, en algunos casos hubo acciones e implicaciones de los narradores para transformar la situación y asumir postura ante sus compañeros:

Durante el tiempo que permanecí en el kínder, recuerdo que había una niña que era muy agresiva, y a mí junto con otra niña del mismo salón nos pegaba, nos mordía y arañaba. Al principio debo admitir que esa situación me hacía sentir mal y me daba miedo hablarlo y decírselo a mis padres o a alguna

autoridad. Después de un tiempo decidí ya no permitir más maltratos de esa niña y le platiqué a mi mamá. M5

Otros cuentos reflejaron una normalización de las agresiones hacia los estudiantes, como al asimilar la violencia hacia sí mismo como una forma de socialización, sin importar muchas veces sus implicaciones:

Fue hasta cuarto que gocé más de la atención de mis compañeros. Era fascinante la creatividad que tenían para esconder mis cosas y que las encontrara en el retrete del baño más cercano. Al principio trataba de hacer lo imposible por tomar mis precauciones y no dar motivos para que me molestaran hasta que entendí que no importaba cuánto empeño pusiera en desaparecer, mis compañeros lograban encontrar algo nuevo para divertirse. M2

Cabe enfatizar que en estas experiencias existe una estrecha relación entre la situación y las emociones; los estudiantes manifestaron, a través de sus narrativas, afectaciones en la construcción de su autoconcepto y en la forma de relacionarse con los demás. Para ellos, esas acciones tuvieron un trasfondo emocional que se expresó en relatos de miedo y humillación que derivaron en el reflejo de una autoestima disminuida por las acciones de los demás.

5. Adversidades y contradicciones en la infancia

Es importante mencionar que varios estudiantes universitarios refirieron experiencias complicadas en sus cuentos, al grado de concebirlas como puntos de viraje en su desarrollo y que, paulatinamente, les permitieron afrontar y enfrentar las experiencias de la vida. Las adversidades enfrentadas en la infancia, además de ser situaciones que perduran en la memoria de los participantes, constituyen experiencias significativas o contradicciones movilizadoras de su desarrollo, ante las cuales lograron fortalezas en las distintas esferas, desplegando sus repertorios de actitudes, valores y comportamientos para seguir adelante.

5.1 Duelo en la infancia

Las narraciones a través de los cuentos expresan que las experiencias más difíciles fueron las que más enseñanzas les dejaron, siendo un elemento fundamental para su autovaloración, tal y como se muestra a continuación:

Al ingresar a la secundaria, fallece su padre, quien ya se encontraba enfermo y a pesar de que este hecho impactó gravemente sobre sus calificaciones y estado emocional, no se dio por vencida y comenzó a prestar mayor atención al estudio para garantizar su ingreso al nivel medio superior. M4

Sin embargo, nuevamente se hizo presente la diversidad de subjetividades expresadas en las narraciones, ya que las formas de afrontamiento ante situaciones difíciles dependieron de la historia de vida de cada estudiante. Para vislumbrar esto presentamos la siguiente cita, la cual guarda un cierto contraste con el fragmento anterior:

Durante este período su madre falleció, pero este hecho no le causó gran angustia, vio y vivió todo el proceso de la enfermedad, pero ante esta situación para él no tuvo importancia porque no conocía qué era la muerte, por lo que en su vida escolar y personal no hubo cambio en ningún aspecto. H3

Ahora bien, resulta necesario mencionar que el nivel de afrontamiento se debió, en algunos casos, al apoyo recibido por parte de las figuras referentes de los niños, en ese entonces. Como ejemplo retomamos la cita siguiente:

...se dio la muerte de mi abuela, de la cual solo recuerdo verla tirada en el piso cerca del baño mientras todos me apartaban de la escena, al parecer había muerto de un derrame cerebral. Yo recuerdo a mi primo consolándome en el patio de la casa con un discurso que hasta hoy recuerdo: –Emiliano, tú conoces las flores, y estoy seguro que has observado que tienen etapas, la flor nace, crece y se marchita. Las personas son parecidas y llega un momento en que nos marchitamos, y eso es lo que le ha pasado a tu abuela–. H11

Es decir, entre las adversidades, la muerte de algún ser cercano fue una vivencia frecuente en la memoria y relatos de los narradores.

En síntesis, la narrativa de los estudiantes permitió que ellos le dieran vida a su propia vida a través de la elaboración narrada de sus historias, a veces fantasiosas, a veces en tercera persona, pero siempre reales; fue una fuente útil para la construcción o teorización de la información sobre su desarrollo.

Conclusiones

Este trabajo da cuenta de la importancia y utilidad de la narrativa de los estudiantes universitarios, a través del cuento, como recurso para la obtención de información y su teorización en torno al desarrollo humano en general, y como herramienta psicopedagógica para el análisis, reflexión y autovaloración de su desarrollo en la infancia escolar, en específico.

Ese ejercicio formativo de los estudiantes, que implicó la participación de todos y cada uno de los miembros del grupo, de manera emotiva y vivencial, contribuyó a su sensibilización como personas en desarrollo que se forman como profesionales de la psicología, y a la valoración de la importancia del otro en el desarrollo de cada quien, como sustento del trabajo en colaboración.

La narración de los cuentos en voz alta permitió que los demás estudiantes universitarios fungieran como escuchas para acompañar las historias de la infancia del compañero que la narraba; de esa forma las emociones, afectos y sentimientos se compartieron y vivenciaron de manera colectiva.

Ubicarse a sí mismos en su desarrollo como escolares, ayudó a los estudiantes universitarios a comprender el desarrollo de los alumnos de educación básica, que serían los sujetos de su intervención como psicólogos, asumiendo esa labor con mucha dedicación, responsabilidad y compromiso social.

Asimismo, el uso del cuento con los estudiantes para mirarse a sí mismos en su desarrollo, sirvió para que ellos lo consideraran y asumieran como una estrategia importante en la planeación e implementación de su intervención como psicólogos con los escolares de educación básica.

La utilidad de la narrativa a través del cuento, para la autovaloración del desarrollo en los estudiantes universitarios, contribuyó a que esa percepción de sí mismos, como formación subjetiva, se convirtiera de alguna manera en un motivo y directriz para conducir su vida personal y profesional, en un nivel de autorregulación, expresada principalmente en esa extensión de comprender el desarrollo de los niños escolares luego de percibirse a sí mismos

como tales, y considerar el cuento, en tanto recurso importante para la visión de sí mismos, como elemento a ser considerado en la planeación e implementación de su intervención psicológica con esos niños.

En definitiva, desde la experiencia obtenida en este trabajo, es recomendable el uso de la narrativa como estrategia de implicación y sensibilización hacia el desarrollo, propio y de los otros, en los estudiantes de los distintos niveles escolares, incluido el universitario.

Referencias bibliográficas

- Bozhovich, L. I. (1976). *La personalidad y su formación en la edad infantil*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. España: Fondo de Cultura Económica.
- Clerici, G. y García, M. (2010). *Autoconcepto y percepción de pautas de crianza en niños escolares. Una perspectiva teórica*. Facultad de Psicología UBA. XVII.
- Cuevas, A. (2002). Consideraciones en torno a la investigación cualitativa en psicología. *Revista Cubana de Psicología*, 19(1), pp. 47-56, Universidad de La Habana.
- Darling, N. & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: And integrative model. *Psychological Bulletin*, 113, 487-496.
- Del Cristo S, Y. (2015). Autovaloración, autoestima y salud. En Monografías.com. www.monografias.com/trabajos43/autoestima-y-salud/autoestima-y-salud.shtml
- Dellaere, S. (2007). *Cómo fortalecer la autoestima en los niños. La autoestima*. Argentina: Andrómeda.
- Domínguez G, L. (1999). Yo, sí mismo o autovaloración. *Revista Cubana de Psicología*, vol. 16, no. 1, pp. 3-7. Universidad de La Habana, Cuba.
- Escámez, J.; García, M.; Pérez, C. y Llopis, A. (2007). *El aprendizaje de valores y actitudes. Teoría y práctica*. España: Octaedro-OEI.
- González, J.; Núñez, J.; González, S. y García M. (1997). Autoconcepto, Autoestima y Aprendizaje Escolar. *Universidad de Oviedo*, 9 (2), 271-289.
- Huberman, M. (2005). Trabajando con narrativas biográficas. En McEwan, H. & Eran, K. *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu, pp. 183-235.
- López, M. (2010). *Conflictos en la crianza: la autoridad en cuestión*. Colombia: Programa Editorial Universidad del Valle.
- Mato, D. (1991). Cómo contar cuentos. En: *Aplicación del arte de narrar en el hogar, la vida social, la educación y los programas de desarrollo social y cultural*. Venezuela: Monte Ávila Editores Latinoamericana. 117-131.
- Mendoza, J. (2004). *Las formas del acuerdo. La memoria narrativa*. Recuperado de: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/537/53700616.pdf>.
- Moncayo, M. (1990). *El texto narrativo*. Recuperado de: <http://www.planamanecer.com/recursos/alumno/bachillerato/Documentos/febrerodos/narratologia.pdf>.
- Naranjo, M. (2007). Autoestima: un factor relevante para la vida de la persona y tema esencial del proceso educativo. Recuperado de: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf>
- Ortiz, E. (2002). *Contar con los cuentos*. Rotundifolia. Guadalajara-España: Ñaque editora.

- Padovani, A. (1999). *Contar cuentos, desde la práctica hacia la teoría*. Argentina: Paidós.
- Pastoriza, D. (1972). *El arte de narrar: Un oficio olvidado*. Buenos Aires: Guadalupe.
- Polaino, A. (2004). Familia y autoestima. *¿Qué se entiende por autoestima?* Barcelona: Ariel.
- Poletti, R. & Dobbs, B., (2010). *Cuaderno de ejercicios para aumentar la autoestima*. Barcelona: Terapias Verdes.
- Robles, E. (2003). *El arte de contar cuentos. Metodología de la narración oral*. México: Grijalbo.
- Vielma, J. (2002). Estilos de Crianza en Familias Andinas Venezolanas. Un Estudio Preliminar. *Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, 12(33), pp. 46-65.
- Whitherell, C., Tan Tran, H. & Othus, J. (2005). Los paisajes narrativos y la imaginación moral. Tomar la narrativa en serio. En McEwan, H. & Eran, K. *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu, pp. 72-85.
- Huberman, M. (2005). Trabajando con narrativas biográficas. En McEwan, H. & Eran, K. *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu, pp. 183-235.

IDENTIFICACIÓN DE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE PARA EL APRENDIZAJE DE CONTENIDOS CLÍNICOS EN ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA, A TRAVÉS DEL CUESTIONARIO HORNEY ALONSO (CHAEA)

Gabriela Prieto Loureiro

Facultad de Psicología. Universidad de la República. Uruguay.

Resumen

El objetivo de la investigación fue identificar los Estilos de Aprendizaje de estudiantes de psicología en el aprendizaje de contenidos clínicos. El estudio fue realizado entre estudiantes de la carrera de Psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República (Uruguay) cursantes de asignaturas clínicas, con la aplicación del cuestionario CHAEA (Cuestionario Horney Alonso de Estilos de Aprendizaje). Se trató de una investigación con un diseño descriptivo.

El cuestionario CHAEA identifica los siguientes Estilos de Aprendizaje: Activo, Reflexivo, Pragmático y Teórico. A partir de la aplicación del cuestionario en una muestra de 300 estudiantes, se observó que existe entre la población estudiada una predominancia del estilo reflexivo seguido por el estilo teórico. Por lo tanto, predominan en la muestra estudiantes que se inclinan por la observación y la recogida de datos siendo analíticos y receptivos. Esto implicaría un desenvolvimiento adecuado, por parte de los estudiantes, en el aprendizaje de contenidos clínicos.

El conocimiento del tipo de aprendizaje presentan los estudiantes es importante para que los docentes puedan establecer estrategias adecuadas, en concordancia con los estilos presentes en los estudiantes.

Palabras Clave: Estilos; Aprendizaje; Estudiantes; Psicología; Clínica

Abstract

The objective of the research was to identify the Learning Styles of psychology students in the learning of clinical contents. The study was done among Psychology students in the Psychology Faculty of the University of the Republic (Uruguay), in students of clinical subjects, with the application of the CHAEA Questionnaire (Horney Alonso Questionnaire for Learning Styles). It was an investigation with a descriptive design.

The CHAEA Questionnaire identifies the following Learning Styles: Active, Reflexive, Pragmatic and Theoretical. From the application of the Questionnaire in a sample of 300 students, it was observed that there is a predominance of the Reflexive Style among the studied population followed by the Theoretical Style. This students are inclined towards observation and data collection are analytical and receptive. This would imply an adequate development of the students, in the learning of clinical contents.

Knowledge about the type of learning in the students, is important so teachers can establish appropriate strategies, in accordance with the Styles present in the students.

Key Words: Styles; Learning; Students; Psychology; Clinic

Introducción

Los Estilos de Aprendizaje deben ser tomados en cuenta en la enseñanza con el objetivo de desarrollar las habilidades de los estudiantes (Castro y Guzmán, 2005) y por la otra de que los estudiantes presentan diferentes estilos de aprendizaje (Adán León, 2004), se remarca la importancia de que los docentes se aproximen al conocimiento de las necesidades y requerimientos de los estudiantes a la hora de aprender, dado que ello permitiría aproximar las metodologías docentes a las características que presentan los estudiantes.

Como señalan Coffield y otros (2004), una adecuada identificación de los cuestionarios que valoran los estilos de aprendizaje permite que los docentes mejoren sus estrategias didácticas y los estudiantes mejoren su rendimiento académico.

En relación con la importancia que presenta el conocimiento de los estilos de aprendizaje de los estudiantes para el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje es que se presenta esta investigación.

Como señala Nunan (1991), organizar la enseñanza en función de los estilos de aprendizaje de los estudiantes incide directamente en la satisfacción de estos y en el mejoramiento de sus resultados académicos.

En este sentido, identificar los estilos de aprendizaje de los estudiantes, se transforma en un elemento muy importante a la hora de planificar y desarrollar la tarea docente.

En referencia a los estilos de aprendizaje en la enseñanza universitaria de carreras vinculadas con la salud, como psicología, las competencias y habilidades que deben construir los estudiantes para resolver situaciones problemáticas se relacionan con la necesidad de tomar decisiones, vinculadas al diagnóstico y al pronóstico (Perrenoud, 2004).

Según Castro y Guzmán (2005), los estilos de aprendizaje deberían tomarse en cuenta a efectos de desarrollar las habilidades de los estudiantes y, a partir de allí, poder mejorar la función de enseñanza.

Un autor que ha desarrollado a profundidad el tema de los estilos de aprendizaje ha sido Kolb (1976). El modelo que presenta este autor está basado en el aprendizaje experiencial. Kolb introduce cuatro estilos de aprendizaje: acomodador, divergente, asimilador y convergente. Estos estilos fueron modificados *a posteriori* por Mumford-Honey (1986) en activo, reflexivo, teórico y pragmático, respectivamente.

En este sentido, Aguilera Pupo y Ortiz Torres (2010) coinciden en que en el aprendizaje se entrelazan aspectos adquiridos, motivos, afectos y necesidades. Si el sujeto se encuentra preparado cognitivamente, esto lo estimula para elevar su capacidad de eficiencia y mejorar su estilo de aprendizaje.

Marco Teórico

Papert (1987) señala que el estilo de aprendizaje puede considerarse como una variable contextual o construida, y que en la incorporación de la experiencia de aprendizaje dependería más de los rasgos estables de sus experiencias previas que de esa misma experiencia.

En consonancia con esta concepción, los estilos de aprendizaje, como los define Kolb (1984), se pueden comprender como variables personales que se manifiestan como la expresión de la inteligencia y de la personalidad. Para este autor, estos estilos demuestran cómo un sujeto proyecta, planifica y responde frente al aprendizaje.

Aprendizaje de la clínica y concepto de competencias clínicas

No existe una concepción única sobre la competencia como tal. La concepción más divulgada asocia la competencia con la capacidad. Las competencias incluyen el saber y el hacer (procesos cognitivos) (Larios Mendoza, 2006).

Por su parte, para González, D. y otros (2003) la competencia clínica tiene que ver con una combinación de conocimientos actitudes y aprendizajes que conducen a un desempeño adecuado en diferentes contextos. Para este autor la capacidad de adaptación y la flexibilidad son claves para el éxito dentro del trabajo y la educación.

En este mismo sentido, Le Boterf (2001) define la competencia profesional como la capacidad de hacer un uso correcto dentro de un entorno laboral de los recursos propios (habilidades, actitudes y otros) y recursos del entorno para generar resultados definidos.

Con esta misma perspectiva, Echevarría (2001) señala que la competencia profesional está compuesta de cuatro formas de competencias básicas: una técnica (saber), una metodológica (saber hacer), una participativa (saber estar) y por último una personal (ser).

A su vez, para Tait y Godfrey (1999), todos los estudiantes deberían presentar un nivel de competencias genéricas y habilidades con posibilidad de transferencia, que les permitan un aprendizaje eficaz dentro de la educación superior.

Cabe mencionar que para algunos autores las habilidades clínicas se integran al concepto de competencia clínica. La clínica se adquiere con la práctica, y es necesaria la presencia de la competencia clínica para un desempeño profesional apropiado. (Lifshitz-Guinzberg, 2012)

Y siguiendo esta misma línea, Hull y otros (1995) señalan que la competencia clínica sería la habilidad para aplicar y obtener nuevo conocimiento e información, la capacidad para sintetizar la información clínica (formular hipótesis y resolver problemas) y la habilidad para implementar planes de manejo.

Estilos de Aprendizaje y competencias clínicas

Con respecto a las competencias clínicas en sí, Irigoin y Vargas (2002), a través de los documentos de la Organización Mundial de la Salud (OMS) y la Organización Panamericana de la Salud (OPS), consideran que las competencias constituyen el conjunto de habilidades, capacidades, conocimientos, patrones de comportamiento y clases de actitudes que determinan un desempeño profesional. Para estos autores competencia es “el conjunto articulado de conocimientos, habilidades, destrezas”. (Irigoin y Vargas, 2002, p. 4)

Algunos autores señalan que las habilidades clínicas se integran al concepto de competencia clínica. Lifshitz-Guinzberg (2012) indican, por ejemplo, que la clínica se adquiere con la práctica y es necesaria la presencia de la competencia clínica para un desempeño profesional apropiado. En este sentido, la competencia clínica sería el grado en que un individuo usa sus conocimientos y sus habilidades, relacionadas con su profesión para desarrollar eficientemente los problemas de la práctica (Kané, 1992).

Por su parte, para Hull *et al.* (1995), la competencia clínica sería la habilidad para aplicar y obtener nuevo conocimiento e información, la capacidad para sintetizar la información clínica (formular hipótesis y resolver problemas) y la habilidad para implementar planes de manejo.

En referencia a las competencias, Ribes y Varela (2002) consideran fundamental el papel del docente ya que este incentiva el ejercicio variado del aprendiz con relación a la disciplina de conocimiento. Este ejercicio en sus diversas formas, y retroalimentado por el docente,

permite la identificación y descripción de los útiles para la materia. Y, finalmente, el docente junto con el estudiante, especifica acciones a partir de las cuales los aprendices observan. A su vez, el docente evalúa los resultados con los criterios evaluativos de la materia.

En este contexto, John Dewey (1916) ya señalaba que los estudiantes aprendían haciendo y con su escucha. Sería entonces en la enseñanza de la clínica donde son necesarias nuevas formas que integren este postulado. Este autor señalaba que la clínica no puede ser parte del ensayo y el error. Como mencionan Irigoyen y González (1997) y Borja, Guerrero, López y A su vez, Puebla (1988) señala que para mejorar las competencias habría que perfeccionar en los estudiantes la competencia lingüística, el rol del agente enseñante, los elementos de taxonomía y los paramétricos que definen a la materia. Así, en este sentido, el discurso didáctico –como acto lingüístico– debe incorporar las habilidades para la escritura, la lectura y el habla, además, del desarrollo y evaluación de los siguientes ítems:

- Habilidades para identificar, relacionar y realizar operaciones con los criterios especificados por la materia.
- Habilidades de lectura y redacción.
- Habilidades de análisis de datos.
- Habilidades de instrumentación.

En otra línea, Venturelli (2003) señala en sus desarrollos sobre el aprendizaje basado en problemas, que en la enseñanza de la clínica, donde se requieren destrezas, además de memorización, se hace necesaria la presencia del tutor el cual, para este autor, es quien orienta y facilita el aprendizaje.

En función del desarrollo de la presente investigación que vincula la clínica con los estilos de aprendizaje, Parra y Lago (2003) consideran que la enseñanza de la clínica debería considerar los siguientes criterios:

- Desarrollar la autonomía del estudiante.
- Fomentar el desarrollo de actividades vinculadas al quehacer del desarrollo profesional futuro.
- Apuntar a la articulación de elementos teóricos y prácticos.
- Contar en forma permanente con la tutoría de un docente que oriente la discusión y la reflexión.

Señala a su vez, Díaz Barriga, (2006) basándose en el aprendizaje experiencial situado enfocado a la construcción del conocimiento en contextos reales, en el desarrollo de reflexividad y en la participación en prácticas sociales que las siguientes serían las estrategias para un aprendizaje significativo:

- Aprendizaje que jerarquiza la solución de problemas auténticos.
- Análisis de casos (*case method*).
- Método de proyectos.
- Prácticas en escenarios reales.
- Aprendizaje realizado en la comunidad.
- Trabajo en equipos cooperativos.

- Ejercicios, demostraciones y simulaciones situadas.
- Aprendizaje mediado por nuevas tecnologías.

Así, si se consideran estos elementos básicos para el aprendizaje de la clínica, es posible reconocer los estilos de aprendizaje de los estudiantes lo que favorecería el aprendizaje de la clínica. En este sentido, se plantea la relación entre los estilos de aprendizaje y las preferencias en los estudiantes por elegir una especialidad clínica. (Borracci; Guthman, Rubio. Arribalzaga, 2008)

Como el aprendizaje de la clínica y de las competencias clínicas no se logra mediante memorización y lectura, cabe suponer que hay estilos de aprendizaje que favorecen en el estudiante el aprendizaje reflexivo, crítico y no memorístico.

Objetivo de la investigación

El objetivo principal de la investigación ha sido identificar los estilos de aprendizaje predominantes en los estudiantes de la carrera de Psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República (Uruguay) en las asignaturas clínicas a través del Cuestionario CHAEA (Cuestionario Horney Alonso de Estilos de Aprendizaje).

A partir del cuestionario CHAEA se ha evaluado cual es la forma habitual y estable con la que el estudiante con que se enfrenta a una situación de aprendizaje.

Metodología

Tipo de investigación

El diseño de investigación corresponde a un diseño descriptivo.

Instrumentos para la recolección de datos

Se utilizó para identificar los estilos de aprendizaje el cuestionario CHAEA (Cuestionario Horney Alonso de Estilos de Aprendizaje)

El cuestionario CHAEA cumple con la función de evaluar cuál es la forma habitual y estable del estudiante con que se enfrenta a una situación de aprendizaje. Alonso, Gallego y Honey (1997) diseñaron el Cuestionario Honey Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA), con la finalidad de reconocer los Estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios. En realidad, este cuestionario proviene de una adaptación para el contexto español del cuestionario LSQ (Learning Styles Questionnaire) de Honey y Mumford de 1986.

Alonso, Gallego y Honey (1994, 2002), consideraron la inclusión de los siguientes estilos de aprendizaje: **ACTIVO**: personas animadas, improvisadoras y descubridoras. Espontáneas y con interés en vivir experiencias. **REFLEXIVO**: Incluye personas receptivas, analíticas y exhaustivas. Con buena capacidad de observación, pacientes, detallistas, observadoras y asimiladoras. **TEÓRICO**: Incluye personas metódicas, lógicas, objetivas y estructuradas. Caracteriza a las personas ordenadas, creadoras de hipótesis, teorías y exploradoras. **PRAGMÁTICO**: Incluye a las personas que experimentan, que son prácticas y eficaces.

Procedimiento

La selección de la institución participante ha sido intencional, simple incidental.

Como señala Arias (2006), el muestreo Intencional es el que los elementos de la muestra son escogidos por juicios preestablecidos por el investigador, o como señala Parra (2003), está caracterizado por obtener muestras representativas al introducir grupos típicos.

Muestra y universo de análisis

Estudiantes de Psicología Clínica y Psicopatología Clínica de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República.

La muestra fue intencional (300 estudiantes) y abarcó un espectro de los estudiantes de Psicología que estuvieran cursando las asignaturas clínicas del Instituto de Psicología Clínica y sus dos unidades curriculares obligatorias: Psicología Clínica I y II y Psicopatología Clínica.

Estas asignaturas tienen la característica de proponer a los estudiantes contenidos de tipo clínico.

Análisis de resultados y discusión

Identificación de los Estilos de Aprendizaje a través del Cuestionario CHAEA

Como ya fue señalado, el cuestionario Honey, Gallego y Alonso (CHAEA) determina las preferencias de cómo el estudiante utiliza la información basada en la teoría de Kolb. Además, dicho cuestionario identifica los siguientes estilos de aprendizaje: pragmático, activo, teórico, reflexivo.

Comportamiento de la Dimensión Estilo de Aprendizaje según CHAEA

Para conocer el comportamiento de la dimensión estilo de aprendizaje según el cuestionario CHAEA, se procesaron los datos y se pasaron los resultados a una planilla de datos para, posteriormente, aplicar los métodos estadísticos seleccionados y correspondientes a esta variable.

La tabla 1 introduce como son las preferencias de acuerdo al puntaje en el cuestionario CHAEA.

Estilo	Preferencia				
	Muy baja	Baja	Moderada	Alta	Muy Alta
Activo	0-6	7-8	9-12	13-14	15-20
Reflexivo	0-10	11-13	14-17	18-19	20
Teórico	0-6	7-9	10-13	14-15	16-20
Pragmático	0-8	9-10	11-13	14-15	16-20

Tabla 1 Preferencias Estilos de Aprendizaje cuestionario CHAEA.

Fuente: Alonso y Ecurra 2011, p.3

En la tabla 2 se presenta el análisis descriptivo para cada estilos de aprendizaje del cuestionario CHAEA

Estadísticos descriptivos								
Tabla	N	Suma	Media		Desv. típ.	Varianza	Curtosis	
	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Error típico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Error típico
Activo CHAEA	300	3666	12,22	,175	3,026	9,155	-,299	,281
Reflexivo CHAEA	300	4509	15,03	,158	2,738	7,494	2,384	,281
Teórico CHAEA	300	3835	12,78	,159	2,747	7,548	,955	,281
Pragmático CHAEA	300	3599	12,00	,174	3,011	9,067	,371	,281
N válido (según lista)	300							

Estadísticos descriptivos estilos de aprendizaje CHAEA

Fuente: Elaboración propia a partir del SPSS.

Luego, en la tabla 3 se presentan las medidas de tendencia central para los Estilos de Aprendizaje del Cuestionario CHAEA.

Activo	M	12,22
Reflexivo	M	15,03
Teórico	M	12,78
Pragmático	M	11,99

Tabla 2. Medidas de tendencia central para estilos de aprendizaje cuestionario CHAEA.

Fuente: Elaboración propia a partir del SPSS

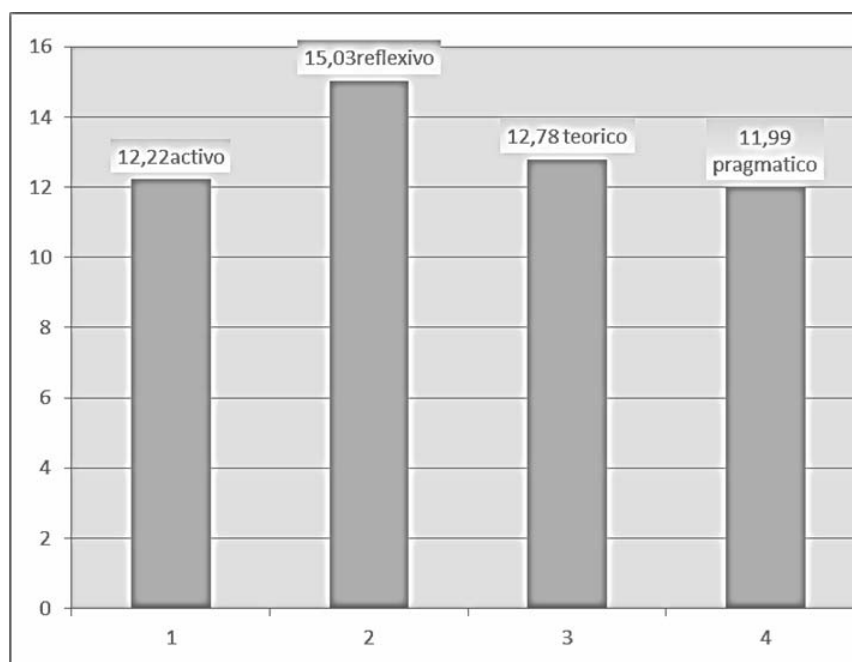


Gráfico 1. Medidas de tendencia central para los estilos de aprendizaje del cuestionario CHAEA.

Fuente: Elaboración propia a partir del SPSS.

En el gráfico 1 puede observarse que la muestra presenta cierta predominancia del estilo reflexivo (M: 15,03), seguido por el estilo teórico (M: 12,78). Luego, casi en el mismo nivel, aparecen los estilos activo (M: 12,22) y pragmático (M: 11,99).

A partir de estos hallazgos puede plantearse en la muestra el predominio de reflexivos que tienden a ser sujetos que analizan las experiencias y se concentran en los detalles antes de presentar las conclusiones. Son observadores y escuchan previamente antes de emitir una opinión. Este tipo de estilo predominante en la muestra, es seguido por estudiantes de estilo teórico. Estudiantes que se adaptan e integran las observaciones haciéndolas converger en teorías complejas y bien fundamentadas en forma lógica. Son secuenciales en su pensamiento y van integrando los hechos paso a paso.

Luego, aparecen en la muestra los estudiantes con estilo activo, estudiantes que se involucran y prefieren experiencias nuevas, viven el momento presente. Finalmente en la muestra se presentan los estudiantes pragmáticos, estudiantes que prueban ideas, teorías y técnicas, confrontándolas con la práctica; no les agradan las largas discusiones y son prácticos.

En cuanto a las desviaciones estándar puede observarse que los valores que indican más dispersión son del estilo activo, lo que se cumple para las dos investigaciones.

Conclusiones

La siguiente investigación, luego de aplicado el cuestionario Horney, Gallego y Alonso Aprendizaje (CHAEA) en una muestra de 300 estudiantes, ha encontrado que existe entre la población estudiada una predominancia del estilo reflexivo no muy marcada, seguido por el estilo teórico y, casi en el mismo nivel, los estilos activo y pragmático.

Lo señalado previamente indicaría que se han obtenido puntajes según los cuales los estudiantes no se han disparado en forma contundente con algún estilo. En definitiva, los puntajes indican una población con puntajes deseables para este cuestionario.

En este sentido, la predominancia del estilo reflexivo indica –como señala Martín y Camarero (2001)–, que son estudiantes que se basan en la observación y la recogida de datos. Estudiantes, que de acuerdo a las competencias necesarias para el aprendizaje de los contenidos clínicos, se desenvolverían de manera adecuada.

En consonancia con aportes como los de Irby (1995), quien jerarquiza la adquisición de competencias clínicas a través de una práctica y la posibilidad de reflexionar sobre la acción, cabe señalar que el tipo de estudiante con un estilo de aprendizaje reflexivo se desempeñaría adecuadamente en el aprendizaje y desarrollo de la clínica.

En este sentido, para Muñoz Seca y Silva (2003), el estudiante reflexivo es cauteloso y metódico, es un asimilador de información al que se le hace difícil dar conclusiones. En consecuencia, es muy importante para el desempeño de la clínica que el estudiante sea cauteloso y metódico aunque en la clínica haya una necesidad imperiosa de dar conclusiones, en otras palabras, diagnósticos o bien derivaciones, entre otros. Como señala Hull (1996), la competencia clínica implica la capacidad para sintetizar la información clínica, es decir, la capacidad para formular hipótesis y resolver problemas. Esto sería una debilidad de la población estudiada ya que ello podría compensarse con los estilos activo y pragmático los cuales aparecen, precisamente, descendidos en esta población investigada.

Cómo señalan Muñoz Seca y Silva (2003), el estudiante activo está dispuesto a la acción mientras que el pragmático es entusiasta poniendo ideas en práctica. Estas dos últimas afirmaciones son condiciones indispensables para la puesta en práctica del trabajo clínico.

Frente a los resultados obtenidos, puede concluirse que la predominancia del estilo reflexivo coincide con la mayoría de las investigaciones realizadas con CHAEA y aplicados en estudiantes de psicología. Un ejemplo de ello es el estudio hecho por Báez (2007) en el cual identificó los estilos de aprendizaje de 101 estudiantes de psicología de la Universidad de Puebla en México. O bien el estudio realizado por Gravini Donado, M. (2008), aplicado a estudiantes de psicología de la Universidad “Simón Bolívar” de Barranquilla, Colombia.

En esta forma, para la presente investigación, en relación a los resultados obtenidos –aplicando el cuestionario CHAEA en estudiantes de Psicología–, los resultados son coincidentes con la mayoría de los resultados que se han obtenido en diferentes investigaciones con estudiantes de psicología.

En consecuencia, a partir de esta identificación de estilos de aprendizaje sería importante que los docentes pudieran realizar una guía de estrategias didácticas para poder desarrollar las actividades y las metodologías que sean favorables para el aprendizaje a partir de cada estilo.

Referencias bibliográficas

Adán León, M.I. (2007). Los estilos de aprendizaje en la orientación y tutoría de Bachillerato. *Revista Complutense de Educación*, 19 (1), 59-76.

- Aguilera Pupo, E. y E. Ortiz Torres (2010). La caracterización de perfiles de estilos de aprendizaje en la Educación Superior, una visión integradora. *Revista Estilos de Aprendizaje*, no. 5, vol. 5, 26-41 Recuperado desde http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_5/articulos/lsr_5_articulo_6.pdf
- Arias, F. (2006). *El Proyecto de Investigación. Introducción a la Metodología científica*. Quinta edición. Caracas: Episteme
- Alonso, C. (1992). *Análisis y Diagnóstico de los Estilos de Aprendizaje en Estudiantes Universitarios*, t. II. Madrid: Colección Tesis Doctorales. Editorial de la Universidad Complutense.
- Alonso, C. M. y Gallego, D. J. (1994). *Estilos individuales de aprendizaje: implicaciones en la conducta vocacional* en Rivas F. Manual de Asesoramiento y orientación vocacional. 257-273 Madrid: Síntesis.
- Alonso, C.; Gallego D. Honey, P. (1999). *Los Estilos de Aprendizaje: Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao: Mensajero.
- Báez Hernández, Francisco Javier; Hernández Álvarez, Julia; Pérez Toriz, Jorge Eduardo. (2007). *En Puebla, México: estilos de aprendizaje de los estudiantes de enfermería*. Recuperado desde <http://www.redalyc.org/pdf/741/74107212.pdf>
- Camarero, F.J., Martín del Buey, F. y Herrero, J. (2000). Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*, vol. 12, n. 4. Recuperado desde <http://www.psicothema.com/pdf/380.pdf>
- Castro, S. y Guzmán, B. (2005). Los estilos de aprendizaje en la enseñanza y el aprendizaje: Una propuesta para su implementación. *Revista de investigación*, 58, 83-102.
- Coffield, F.J., Moseley, D.V., Hall, E. and Ecclestone, K. (2004). *Should we be using learning styles? What research has to say to practice*. London: Learning and Skills Research Centre/University of Newcastle upon Tyne.
- Chadwick, C. (1979). Teorías del aprendizaje y su implicancia en el trabajo en el aula. *Revista de Educación*, 70, pp. 45-60.
- Dankhe, G. L. (1989), Investigación y comunicación, en Fernández Collado, C. y G. L. Dankhe (comps.), *La comunicación humana: ciencia social*, México: McGraw-Hill,
- De Natale, M.L. (1990). Rendimiento escolar. En Flores, G y Gutiérrez, I. *Diccionario de Ciencia de la Educación*. Madrid: Paulinas.
- Dunn, R. y Dunn, K. (1978). *Teaching students through their individual learning styles*. Reston. VA: Reston Publishing.
- Escoto, M., Lugo, Jc. (2011). Rendimiento académico y estilos de aprendizaje en estudiantes de Psicología. En *Revista Estilos de Aprendizaje*. No.7, vol.7. Recuperado desde http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_7/sumario_completo/lsr_7_abril_2011.pdf
- Nunan, L.K. (1988). Learning and teaching styles in engineering education [Electronic Version]. *Engr. Education*, 78(7), 674-681. Recuperado desde <http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/Papers/LS-1988.pdf>
- Garbanzo, G. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación*, 31(1), 43-63.
- García Cué, J.L; Santizo, J.A. (2008). Análisis de datos obtenidos a través del cuestionario CHAEA en línea de la página web www.estilosdeaprendizaje.com. *Revista de estilos de aprendizaje* (Learning Styles Review vol. 1, no. 2, 2008, 84-109 Recuperado desde http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_1/lsr_1_abril_2008.pdf
- González, D. C. y Sánchez, S. L. (2003). El diseño curricular por competencias en la educación médica. *Rev Cub. Edu Med Sup*. 17 (4) Recuperado desde http://bvs.sld.cu/revistas/ems/vol17_4_03/suems403.htm

- Gravini Donado, M., Cabrera Pérez, E., Ávila Molina, V. & Vargás González, I. (2009). Estrategias de enseñanza en docentes y estilos de aprendizaje en estudiantes del programa de psicología de la Universidad Simón Bolívar, Barranquilla. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 3, 124-140.
- Guild, P. & Garger, S. (1985). *Marching to different drummers*. Washington, D.C.: EUA. ASCD publications.
- Herán, A., y Villarroel, J. (1987). *Caracterización de algunos factores del alumno y su familia de escuelas urbanas y su incidencia en el rendimiento de castellano y matemáticas en el primer ciclo de enseñanza general básica*. Chile: CPEIP.
- Hernández Pina, F. (1993). Concepciones en el estudio del aprendizaje de los estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 22, 117-150.
- Hernández, Fernández, Baptista, (1998). *Metodología de la Investigación*. Colombia: McGraw-Hill.
- Hill, W. (1971). *Teorías contemporáneas del Aprendizaje*. Buenos Aires: Paidós.
- Honey, P. y Mumford, A. (1986) *The Manual of Learning Styles*. London: Maidenhead: Peter Honey.
- Hull, A. L. *et al* (1995). Validity of three clinical performance assessments of internal medicine clerks, *Acad Med*, Jun;70 (6). 517-22.
- Irby, D. (1995). Teaching and Learning in Ambulatory Care Settings: A Thematic Revue of the Literature . *Academia de Medicina*, vol. 70, no.10, 898-931.
- Irigoin M. y Vargas, F. *Competencia laboral: manual de conceptos, métodos y aplicaciones en el sector salud*. Montevideo: Cinterfor recuperado desde http://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file_publicacion/man_ops.pdf
- Juárez, C. S.; Hernández-Castro, S. G. y Escoto, M. del C. (2011). Rendimiento académico y estilos de aprendizaje en estudiantes de Psicología. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 7 (7), Recuperado desde: http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_7/sumario_completo/lsr_7_abril_2011.pdf
- Juárez, C., Rodríguez, G. y Luna, E. (2012). El cuestionario de estilos de aprendizaje CHAEA y la escala de estrategias de aprendizaje ACRA como herramienta potencial para la tutoría académica. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 10(10), 148-171. Recuperado de http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_10/lsr_10_octubre_2012.pdf
- Kane, M.T. (1992). An argument-based approach to validity. *Psychological Bulletin*, vol. 112(3), Nov. 1992, pp.527-535.
- Keefe, J. W. (1979). Learning style: An overview. *NASSP's Student learning styles: Diagnosing and prescribing programs* (1-17). Reston, VA: National Association of Secondary School Principals
- _____. (1988). *Profiling and utilizing learning style*. Reston, VA: National Association of Secondary School Principals
- Kolb, DA. (1976). *Learning Style Inventory: technical manual*. Boston: McBer.
- Larios Mendoza, Heriberto (2006). *Competencia profesional y Competencia clínica*. Recuperado desde http://www.facmed.unam.mx/eventos/seam2k1/2006/oct_01_ponencia.htm
- Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- Lifshitz-Guinzberg, A. (2012). La enseñanza de la clínica en la era moderna. *Investigación en Educación Médica*, 1 (4), 210-217.
- Lima, A., Bettati, M., Baratta, S., Falconi, M., Sokn, F., Galli, A., Barrero, C., Cagide, A. e Iglesias, R. (2006). Learning strategies used by cardiology residents: assessment of learning styles and their correlations. *Education Health: Change in learning and practice*, 19(3), 289-297.
- Lozano, A. (2000). *Estilos de Aprendizaje y Enseñanza. Un panorama de la estilística educativa*. ITESM Universidad Virtual - ILCE. México: Trillas.

- Martín, F. y Camarero, F. (2001). Diferencias de género en los procesos de aprendizaje en universitarios. *Psicothema*, 13, 4, pp. 598-604. Recuperado desde <http://www.psicothema.com/pdf/485.pdf>
- Massone, A. y Gonzalez, G. (2006). Ingreso a la Educación Superior: Identificación de las Estrategias Cognitivas de Aprendizaje usadas por los Ingresantes a la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata. *Revista perspectivas en psicología y ciencias afines*. 3; 78-82
- Morales, A., Altivier, E., Hidalgo, G., Zola, R, y Molinar, J. Relación entre estilos de aprendizaje, rendimiento académico y otras variables relevantes de estudiantes universitarios. *Revista de estilos de aprendizaje*, vol. 12, no. 12, 2013, pp. 151-166 recuperado desde http://www2.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_12/articulos/articulo_9.pdf
- Mulder, M., Weigel, T. y Collings, K. (2008). *El concepto de competencia en el desarrollo de la educación y formación profesional en algunos Estados miembros de la Unión Europea: Un análisis crítico*. Recuperado desde <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123ART6.pdf>
- Muñoz, S. y Silva, C. (2003). *Four dimensions to induce learning: the challenge profile*. Recuperado desde <https://core.ac.uk/download/files/153/6536389.pdf>
- Nováez, M. (1986). *Psicología de la actividad*. México: Iberoamericana.
- Nunan, D. (1991). *Language Teaching Methodology: A Textbook for Teachers*. 1ª ed. UK: Prentice Hall International.
- Papert, S. (1987). *Desafío de la mente. Computadoras y educación*. Buenos Aires: Galápagos.
- Parra, C., Edgar, Lago de Vergara, D. (2003). Didáctica para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios. *Educación Media Superior*, 17(2). Recuperado desde http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0864-21412003000200009&script=sci_arttext
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Grao.
- Prieto, G. (2017). Los Estilos de Aprendizaje de los estudiantes de Psicología de la Universidad de la República en asignaturas clínicas. (Tesis de Doctorado) Universidad ORT., Montevideo, Uruguay.
- Prieto J. (2003). Evaluación del Estilo de Aprendizaje y de Docencia en Estudiantes de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*. 7(19). Recuperado desde <http://site.ebrary.com/lib/bibliotecaanimag/Doc?id=10041974>
- Requena, F. (1998). Género, redes de amistad y rendimiento académico. Universidad de Santiago de Compostela. Departamento de Sociología. Recuperado desde <http://ddd.uab.es/pub/papers/02102862n56p233.pdf>
- Revilla, Diana (1998). *Estilos de aprendizaje*. En Temas de Educación, Segundo Seminario Virtual del Dep. de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Disponible en <http://www.pucp.edu.pe/~temas/estilos.html>.
- Ruiz Cordoba, C. (2009). Actividades a desarrollar en el aula según el tip de aprendizaje *Revista Innovación y Experiencias educativas* Recuperado desde http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_17/MARIA%20DEL%20CARMEN_RUIZ_CORDOBA_1.pdf
- Sánchez y Reyes (2002). *Psicología del aprendizaje en Educación Superior*. Lima: Visión Universitaria.
- Silver, H. F.; Strong, R. W.; Perini, M. J. (2000). *So Each May Learn: Integrating Learning Styles and Multiple Inteligences*. Alejandria, VI: Association for Supervisión and Curriculum Development.
- Super, Donald y Crites, John (1966). *La Medida de las Aptitudes Profesionales*. España: Espasa.
- Tait, H y Godfrey, H. (1999). Defining and assessing competence in generic skill. *Quality and Higher Education*. 5(3): 245-253.

Vázquez, S., Noriega, M. y García, S. (2013). Relaciones entre rendimiento académico, competencia espacial, estilos de aprendizaje y deserción. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(1), 29-44. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol15no1/contenido-vazqueznoriega.html>

Witkin, H. A. (1962). *Psychological differentiation: Studies of development*. New York: Wiley.

Los autores

Luis Eduardo Alvarado Sánchez

luis.alvarado@ug.edu.ec

Docente Investigador de la Universidad de Guayaquil, Máster en Psicología Clínica y ex Decano de la Facultad Ciencias Psicológicas de la Universidad de Guayaquil, Ecuador.

Teresa Luisa Benavides Gamio

tlbenavides@infomed.sld.cu

Licenciada en Psicología en la Universidad de La Habana. Máster en Psicología de la Salud. Profesora Asistente de la Universidad de Ciencias Médicas. Facultad "Enrique Cabrera".

Roxanne Castellanos Cabrer

roxy@psico.uh.cu

Licenciada en Psicología. Doctora en Ciencias Psicológicas. Profesora Auxiliar y Directora del Centro de Atención a la Población "Alfonso Bernal del Riesgo" de la Universidad de La Habana, Cuba.

María Antonieta Covarrubias Terán

marianct9@gmail.com

Doctora en Antropología. Profesora-investigadora de la carrera de Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México, Campus Iztacala, México

Yamila Cuenca Arbella

Universidad de Ciencias Médicas de Holguín. Facultad de Ciencias Médicas "Mariana Grajales Coello", Cuba

Adrián Cuevas Jiménez

cuevasjim@gmail.com

Doctor en Ciencias Psicológicas. Profesor-investigador de la Carrera de Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México, Campus Iztacala, México

Ovidio D'Angelo Hernández

odangelocips@ceniai.inf.cu

Licenciado en Psicología. Licenciado en Sociología. Doctor en Ciencias Psicológicas. Investigador Titular y Jefe del Grupo Creatividad para la Transformación Social del Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas (CIPS), Cuba. Profesor Titular. Presidente de la Cátedra de Estudios de la Complejidad de La Habana. Presidente del capítulo cubano de la Organización para el Fomento del Pensamiento (OFDP-I). Presidente de la Sección Psicología y Sociedad, todos pertenecientes a la Sociedad Cubana de Psicología

Francisco Damián Morillas Valdés.

damiancips@ceniai.inf.cu

Grupo de Creatividad para la Transformación Social. Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas. (CIPS)

Graciela de la Caridad de la Cruz Blanco

gracielahlg@infomed.sld.cu.

Licenciada en Psicología en la Universidad de Holguín. Máster en Psicología de la Salud y en Educación Médica. Profesora Auxiliar de la Universidad de Ciencias Médicas. Facultad "Enrique Cabrera".

Solvey del Río Marichal

Máster en Desarrollo Comunitario. Licenciada en Psicología. Universidad de Ciencias Médicas de Holguín. "Mariana Grajales Coello", Cuba

Laura González Castro

lauragonzalezcastro66@gmail.com

Licenciada en Psicología en la Universidad de La Habana. Profesora Instructora de la Universidad de Ciencias Médicas. Facultad "Enrique Cabrera".

Giovanna Maxia

maxia@gmail.com

Licenciada en Pedagogía y en Psicología. Especialista en Psicoterapia cognitiva postracionalista. Desempeño profesional in Università degli studi de Cagliari en Medicina, Clínica Psiquiátrica, Centro de Salud mental. Profesora de Psicoterapia cognitiva postracionalista, Escuela de Psicoterapia Cognitiva Interpersonal (SCINT) de Roma.

Mairelys Pérez Izquierdo

Licenciada en Psicología. Ministerio de Relaciones exteriores. República de Cuba.

Gabriela Prieto Loureiro

gprietol@psico.edu.uy

Doctora en Educación. Magister en Psicología y Educación. Licenciada en Psicología. Profesora Agregada del Instituto de Psicología Clínica de la Facultad de Psicología, Universidad de la República .Uruguay. Investigadora del Sistema Nacional de Investigadores, Agencia Nacional de Investigación e Innovación. Uruguay.

Miguel Ángel Roca Perara

roca@psico.uh.cu

Doctor en Ciencias Psicológicas, Profesor Titular de la Facultad de Psicología de la Universidad de la Habana y ex vice decano y ex coordinador de la Maestría en Psicología Clínica de la Facultad de Psicología de la Universidad de la Habana.

Greter Saura Iglesias

greter@psico.uh.cu

Master en Psicología Educativa. Licenciada en Psicología. Profesora Auxiliar, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana. Cuba.

Jorge Enrique Torralbas

jtorralbas@psico.uh.cu

Licenciado en Psicología. Master en Psicología educacional. Doctorante del programa curricular de la Facultad de Psicología, Universidad de La Habana. Jefe del Departamento de Formación básica de la Facultad de Psicología, Universidad de La Habana. Secretario ejecutivo de la Sociedad cubana de Psicología.



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 Coordinador Editorial a alguna de las siguientes direcciones: manolo.calvino@gmail.com; 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 (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. 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, palabras clave, 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>)

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. 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