

METODOLOGÍAS GRUPALES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: ALTERNATIVAS PARA EL DESARROLLO IDENTITARIO DE LOS JÓVENES

Karima Oliva Bello

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil.

Annia Almeyda Vázquez

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

Resumen

Nuestra intención con el presente artículo es invitarlos a reflexionar sobre la pertinencia y viabilidad de los grupos como instrumentos de aprendizaje ante los retos que la contemporaneidad impone a la Educación Superior. Realizamos un análisis crítico de las prácticas educativas tradicionales a través de la identificación de las estereotipias que tensan el trabajo como docentes en el contexto de la formación profesional de psicólogos y psicólogas basados en nuestra experiencia profesional. Reflexionamos sobre los desafíos que afrontamos en el camino de combatir estas estereotipias y, en este sentido, compartimos las coordenadas que nortean nuestras prácticas educativas grupales. Presentamos dos experiencias, que se sustentan en alternativas metodológicas de grupos de aprendizaje orientadas a promover el desarrollo identitario en estudiantes de Psicología.

Palabras clave : Estereotipos, Educación Superior, Grupos, identidad.

Abstract

Our purpose with this article is to invite you to think about the relevance and feasibility of groups as instruments of learning with regard to the challenges that contemporaneity imposes on Higher Education. We made a critical analysis of the traditional educative practices through the identification of the stereotypies that strain the work as teaching bodies in the context of the Vocational Training of psychologists based on our professional experience. We think about the challenges we face in the way to fight these stereotypies and, in this sense, we share the coordinates that guide our group educative practices. We present two experiences, which are supported in methodologic alternatives of learning groups guided to promote the identity development in Psychology students.

Key words : Stereotypies, Higher Education, Groups, identity.

Introducción

En el contexto académico cubano, en el marco de la formación profesional de psicólogos y psicólogas, constituye un reto importante atemperar la educación científica a los desafíos que supone garantizar la viabilidad de un proyecto de país que apuesta por el desarrollo humano, en una época de profundas transformaciones en el orden socio-económico y por ende, en el orden de lo simbólico.

Es cierto que la idea de acompasar la educación con las exigencias de las sociedades contemporáneas viene constituyéndose en una idea manida desde fines del siglo pasado. Fue pregonada en primera

instancia por la UNESCO, quien llamó a una revolución profunda de la educación ante el ritmo acelerado del desarrollo científico técnico y al mismo tiempo, de la disparidad entre las naciones y a lo interno de ellas. El discurso de la UNESCO articuló como derroteros la necesidad de masificar y diversificar la educación garantizando una educación para todos y durante toda la vida, cuya máxima fuera el enseñar para la autogestión del aprendizaje, en sociedades cada vez más determinadas por las dinámicas de producción, apropiación e intercambio de conocimientos. Desde entonces, el referirse a la necesidad de transformar las prácticas educativas se ha convertido en el *slogan* con el cual comienzan la mayoría de los discursos contemporáneos sobre educación, sin que quede explicitado con claridad cómo instrumentar los cambios ni sus trasfondos ideológicos.

La crítica a las lógicas tradicionales tiene una historia mucho más larga y hunde sus raíces en las tendencias pedagógicas contemporáneas, paradigmas como la enseñanza centrada en la persona, la Educación Popular o las Pedagogías Críticas, desde distintos referentes epistemológicos, han dinamitado los modelos tradicionales en educación. Con disímiles puntos de encuentro con las perspectivas anteriores, el Enfoque Histórico Cultural, como referente teórico, brinda también una visión revolucionaria de la relación entre enseñanza y desarrollo, del papel esencial que en esta diada juegan las relaciones sociales en relación dialéctica con la noción de un sujeto que es capaz de crearse a sí mismo. Desde Sócrates, la mayéutica preconizaba una episteme y un método, que aún hoy pudieran considerarse esencialmente transgresores a la luz de los contextos institucionales contemporáneos, y preconizaba también una ética de gran alcance: la educación es un acto de liberación. Freire diría muchos años después que es el proceso que permite a la persona “parir” su propia representación del mundo con total conciencia del lugar que ocupa en él, lo que significa también, transformarlo.

Siendo así, desde nuestro punto de vista, el mayor reto hoy por hoy en nuestro contexto no está en encontrar discursos teóricos ni razones contra la lógica tradicional hegemónica, sino en implementar propuestas viables de cambios desde una praxis comprometida. Las mayores limitaciones y por donde consideramos que debe enrumbarse el trabajo están en el HACER una Educación diferente. Conocemos la urgencia de revolucionar la educación, poseemos un referente epistemológico y teórico que conceptúa el cambio, necesitamos trabajar en desarrollar propuestas concretas de cambio en los escenarios de nuestras prácticas cotidianas, para ir quebrando las lógicas tradicionales instituidas. Más necesario es aún sistematizar estas prácticas, visualizarlas, instituir las sin cerrarlas en sí mismas, dejando siempre la posibilidad de ser constantemente transformadas.

Con este trabajo tenemos la intención de presentar dos experiencias prácticas con las que intentamos implementar alternativas en respuesta a los retos que nuestra sociedad nos impone en materia educativa y en ruptura con los estereotipos más marcados de la educación tradicional.

En la figura 1 resumimos los estereotipos esenciales que reconocemos en la educación tradicional y los retos que ellos suponen en materia de transformación. Desde nuestra perspectiva, en torno a ellos se anudan las principales resistencias al cambio tanto de estudiantes como de profesores:

Estereotipo 1: Fragmentación entre lo personal y lo profesional, lo cognitivo y lo afectivo y, por tanto, la educación y la instrucción. Educar es dotar a la persona que aprende de la mayor cantidad posible de información y una serie de habilidades técnicas comprometidas con el manejo de esta información y con el ejercicio del rol profesional.

Reto: Trascender estas fragmentaciones y educar para el desarrollo íntegro de la persona, que incluye tanto lo personal como lo profesional. Significa educar no solo para el dominio de los contenidos teóricos y habilidades técnicas, sino también para el dominio de métodos que permitan adquirir cada vez más autonomía y autogestión en el aprendizaje. El dominio de estos métodos no solo supone el desarrollo de funciones intelectuales, sino también de recursos personales importantes, que implican, sin lugar a dudas, procesos como las dinámicas motivacionales, de identidad y la filosofía de la vida. Creer que el manejo de los afectos es algo que tan solo facilita o dificulta el aprendizaje, como un elemento más que pudiera tomarse en cuenta o no, constituye un reduccionismo, en tanto quien aprende es la persona y aprender es una actividad que la implica íntegramente. No se trata, desde nuestra perspectiva, de ocuparse del manejo de los afectos en la actividad de aprendizaje como de un momento distinto, sino de promover el desarrollo del pensamiento teniendo conciencia de que en el curso de ese desarrollo lo emocional está presente orgánicamente y se expresará en forma de variables que tendremos que aprender a leer, interpretar y trabajar con ellas, no excluir o ignorar iatrogénicamente, porque comprometen, en gran medida, la calidad misma del aprendizaje.

Estereotipo 2: En la relación entre el educador y la persona que aprende existe una asimetría clara en términos de poder, que se expresa en quien domina el conocimiento y en que este conocimiento, en tanto está instituido, no es cuestionable, está dado como una verdad. Esta asimetría que se expresa aquí de forma particular reproduce las lógicas de dominación y diferenciación social. El estudiante se forma para reproducir estas lógicas. La educación es un acto de dominación.

Reto: Las relaciones entre el educador y el estudiante deben dotar a este último de la posibilidad de empoderarse, cuestionar y transformar lo instituido. Si bien el educador posee el dominio de un método que el estudiante no domina, su fin es crear una relación que le permita a este apoderarse del método y ser autónomo en el aprendizaje, para incluso poder prescindir del educador en un futuro. La educación se convierte en un acto de liberación y este es su compromiso ético más importante.

Estereotipo 3: En la educación lo esencial es el contenido y la información que se transacciona.

Reto 3: La educación es un proceso de relaciones sociales, el contenido de estas relaciones, la forma en que se dan, su lógica y su ética, son componentes esenciales de lo que se aprende.

Estereotipias en el imaginario social académico	Retos
Fragmentación entre lo personal y lo profesional Educar=Brindar información + desarrollo de habilidades técnicas	Educar=dominio de métodos que garanticen la autonomía y la autogestión y que suponen recursos intelectuales pero también personales. Desarrollo integral de la persona.
Educar = Acto de dominación. Asimetría en el uso del poder. El educador domina el método y brinda el contenido.	Educar: Acto de liberación. El educador comparte el método y busca anularse a sí mismo en la relación.
Foco de atención: la información, los contenidos, las habilidades técnicas.	Foco de atención: la educación como proceso de relaciones sociales.

Fig. 1 Algunos de los principales estereotipos y retos en materia de prácticas educativas.

¿Por qué consideramos que son estos y no otros los estereotipos por superar y los retos que asumir? Por que la sociedad cubana está inmersa en un proceso de transformaciones importantes, que si bien parten del replanteamiento del modelo económico tienen un impacto significativo en el orden social y en el orden de lo simbólico. Se vienen dibujando brechas de equidad que tendremos que aprender a trasegar y la educación es un mecanismo importante que puede servir a esos fines. Los retos anteriores nos hablan precisamente de la potencialidad de la educación como mecanismo para el cambio. Los jóvenes están abocados a asumir un protagonismo en el proceso de diseñar el futuro de la sociedad cubana y su propio futuro. En este sentido consideramos que las metodologías grupales, por su énfasis en la participación y construcción colectivas, pueden constituirse en instrumentos que viabilicen una educación emancipadora.

Coordenadas para una práctica educativa del cambio

Nuestra propuesta es el uso del grupo como dispositivo simultáneamente para la investigación educativa y para la orientación personal-profesional en el contexto de la Educación Superior. ¿Cómo el grupo permite responder a estos retos?

En el grupo de aprendizaje, por su propia naturaleza, todo el tiempo se trabajan dos dimensiones de manera convergente, el contenido específico que se enseña y la forma en que las personas se relacionan con el educador, con sus pares, consigo mismo y con el contenido durante el proceso de aprendizaje. Sin embargo, el grupo de por sí no garantiza una educación para el cambio, depende desde qué referente operar con el grupo. Trabajar con grupo supone contar con una epistemología y un referente teórico-metodológico específico del cual se tenga conciencia, que permita el diseño de estrategias coherentes con los objetivos declarados. Esto es contrario al tecnicismo que encontramos en prácticas cotidianas donde el trabajo grupal se reduce a la aplicación de múltiples técnicas participativas, sin que exista una concepción lógica y estratégica del grupo como proceso educativo.

Conscientes de que este no es un problema resuelto en la psicología, creemos válida la posibilidad de integrar propuestas desde diferentes referentes. Existen autores cubanos que se han aventurado en esta dirección: Bermúdez., García, Marcos, Pérez, Pérez & Rodríguez (2002); Fernández (1998); Marcos (1999, 2005); Calviño (1998); Del Pino (1998), Arias (2009), Valdés (2007), Oliva (2010) y Almeyda (2009, 2012).

En sentido general, estos autores reconocen que entre las formas de trabajo con grupos más presentes o influyentes en su quehacer se encuentran la Dinámica de grupo (Kurt Lewin), los Grupos de encuentro (Carl Rogers), los Grupos operativos (Enrique Pichón Riviére) y el Psicodrama (Jacob Levy Moreno).

La diversidad de estos referentes invita a la posibilidad de integrar. La integración supone como punto de partida la definición de un referente epistemológico y teórico desde el cual posicionarse para la valoración crítica de las producciones que se toman como antecedentes. El Enfoque Histórico Cultural (EHC), por su orientación dialéctica, nos brinda la posibilidad de encontrar vínculos, identificar los elementos comunes y diferentes entre las propuestas. Integrar, desde nuestro punto de vista, supone el establecimiento de principios epistemológicos y teóricos organizadores como punto de partida y la producción de un esquema interpretativo que es cualitativamente diferente a cada una de las propuestas que se toman como referencia, aunque incluya elementos esenciales de ellas. Esto diferencia la integración de las posturas eclécticas.

En las alternativas metodológicas que proponemos para trabajar el grupo son referentes importantes los siguientes:

Grupos operativos. *“Quebrar la estereotipia con reflexión”*: Rescatamos de esta propuesta la manera en que se enfocan la relación dialéctica entre lo individual y lo social, así como entre lo instituido socialmente en forma de estereotipia y lo nuevo, emergente, instituyente que se construye de manera colectiva en el contexto grupal. También es importante el lugar que se le concede a la capacidad de reflexión y cuestionamiento como mecanismos de ruptura con lo instituido.

Algunas de las características esenciales que definen los grupos operativos son:

1. Se trabaja en la ruptura de los estereotipos y sobre la superación de la resistencia al cambio.
2. Se promueve una lectura crítica de la realidad y se promueven comportamientos de adaptación activa.
3. Es un grupo centrado en la tarea cuyo funcionamiento se ajusta a un encuadre, y la tarea en su lógica responde a los dos puntos anteriores.

Desde el punto de vista operativo rescatamos los elementos centrales en la concepción del proceso grupal (noción de tarea, encuadre, ECRO—Esquema Conceptual Referencial Operativo—, roles, lo manifiesto y lo latente en la dinámica grupal).

Grupos de encuentro. *“Las relaciones”*: Rescatamos de esta propuesta una filosofía de las relaciones interpersonales que asumimos como recurso técnico esencial.

Psicodrama. *“La acción que convoca a pensar y a sentir”*. Rescatamos de esta propuesta la articulación que logra entre cuerpo, palabra y acción, lo que permite traer al contexto grupal vivencias muy cercanas a su modo real de existencia. El espacio psicodramático propicia la expresión de la subjetividad y sus más profundos conflictos con una fuerte implicación emocional. En este sentido posee un valor correctivo, reconstitutivo de la subjetividad, porque la expresión emocional va acompañada de la resignificación de las experiencias de vida y la constitución de nuevos sentidos. Otro valor en relación con esto es la posibilidad que brinda de realizar un viaje en el imaginario grupal e individual hacia cualquier dimensión temporal (pasada, presente y futura).

Sobre la base de estas coordenadas a continuación presentamos dos alternativas metodológicas de grupos de aprendizaje en el contexto de la formación de los profesionales de la psicología.

Grupo de aprendizaje para el desarrollo de los procesos autovalorativos en jóvenes que se forman como profesionales de la psicología³(Oliva, 2010).

En esta experiencia implementamos un grupo de aprendizaje orientado específicamente a desarrollar los procesos autovalorativos de un grupo de jóvenes estudiantes de psicología, dada la importancia que tiene en esta profesión el desarrollo de esta dimensión subjetiva.

Como presupuestos teórico-metodológicos esenciales que orientaron el trabajo citamos los siguientes:

³ Investigación realizada en opción al Grado de Máster en Psicología. Maestría en Psicología Educativa. Facultad de Psicología. Universidad de La Habana. La Habana, 2010.

-El grupo es viable en tanto potencia las zonas de desarrollo próximo de las personas que lo integran, desde el manejo de la relación contradictoria entre lo individual (ECRO individual) y lo producido colectivamente (ECRO común). (El grupo como un “otro” colectivo.)

-El grupo construye una tarea que lo centra sobre la base de un problema concreto que desea resolver, marcando su finalidad, el sentido y la dirección del aprendizaje que se busca (contrato coordinación-participantes).

-Se intenciona por la coordinación la exploración máxima posible de los referentes individuales y la ruptura de sus estereotipos (lo instituido), incluyendo las resistencias que este proceso genera. (Noción pichoniana: el cambio está en la ruptura de las estereotipias que obstaculizan el desarrollo).

-Es necesario establecer un modelo de comunicación y relaciones interpersonales que se constituya como nuevo referente común, basado en la aceptación, la autenticidad y la empatía. (Noción rogeriana: la relación en sí misma es el instrumento esencial para el aprendizaje). El principal escenario de la educación son las relaciones entre quien educa y quien aprende y entre quienes aprenden entre sí, en un proceso que facilita ideas y emociones, que solo surgen al calor de la reflexión conjunta y espontánea, en un espacio que por su naturaleza recrea las lógicas de los escenarios de reales de la vida.

-Se actualizan en el aquí y ahora del grupo vivencias y experiencias de vida que son re-significadas con el acompañamiento, la orientación y la ayuda que el grupo brinda. Se entrenan estilos de afrontamiento y solución ante eventos significativos. (Noción psicodramática)

Estos principios generales se operacionalizaron de la siguiente forma:

Fase de identificación y exploración de problemáticas: En esta fase realizamos el levantamiento de un conjunto de problemáticas mediante un proceso de indagación intencionada con los estudiantes.

Fase de diseño y ejecución: Determinamos promover el desarrollo de los procesos autovalorativos de los estudiantes en respuesta a sus propias demandas, a través de una alternativa de grupo de aprendizaje.

La convocatoria al grupo fue la siguiente: “El conocimiento de sí mismos”. El aprendizaje grupal se estructuró en ocho sesiones de trabajo a lo largo de todo un semestre académico, las sesiones fueron de aproximadamente una hora y media cada una. La primera sesión correspondió al momento de encuadre grupal, las seis sesiones siguientes constituyeron sesiones temáticas de desarrollo sobre diversos contenidos, y la última sesión, fue una sesión de cierre.

Aunque cada sesión tuvo objetivos y temas específicos a tratar, se concibió todo el proceso de manera sistémica, cada sesión se definió desde su relación con las otras y en relación con la tarea grupal, como elemento rector del sistema. El encuadre de la primera sesión fue retomado y repensado en las posteriores.

Sesión del encuadre grupal o “negociación inicial”: En el momento del encuadre se llegó a un acuerdo sobre toda la organización del trabajo en grupo, que fue el primer paso en la conformación de un esquema referencial común. Se exploraron las expectativas y demandas con que los estudiantes arribaban al grupo. A partir de aquí, se facilitó la toma de decisiones para acordar la tarea grupal, los objetivos en términos de acciones concretas y las normas que regularían el

trabajo. Como resultado quedaron delimitadas, formando un esquema de referencia flexible: demandas y expectativas del grupo, tarea grupal, objetivos, acotación de tendencias en el uso de los métodos de trabajo y normas de funcionamiento.

Sesiones temáticas: Las sesiones temáticas se desarrollaron en torno a seis temas esenciales que fueron traídos al grupo paulatinamente en forma de núcleos de interés por parte de sus miembros: los vínculos familiares, su cosmovisión, la representación que tienen de sí y las emociones que están asociadas, sus ideales y su visión del futuro.

Sesión de cierre: El grupo valoró el desarrollo del espacio de aprendizaje grupal en general. Los miembros evaluaron el grupo y la coordinación, tanto como a sí mismos, por lo tanto, fue una evaluación y una autoevaluación. La coordinación facilitó un espacio para sistematizar conocimientos construidos, tanto colectivos como individuales, y la retroalimentación sobre el trabajo realizado.

Recursos técnicos: El principal instrumento lo constituye el diálogo mismo que la coordinación emplea con dos intenciones: primero, hacer cada vez más tupidas y de mayor calidad las redes de relaciones a lo interno del grupo, promoviendo una comunicación sustanciosa y auténtica en la heterogeneidad de su contenido; segundo, disparar procesos de autorreflexión.

Las técnicas fueron esencialmente empleadas para auxiliar el diálogo y facilitar la reflexión, la producción y sistematización de ideas, la evaluación y la comunicación. Su uso no estaba predeterminado de forma rígida desde el inicio de la sesión, sino que la coordinación llevaba un referente que fue utilizando en función de las lecturas de las dinámicas grupales, los emergentes, las características propias de la sesión y las producciones del grupo.

En general, se emplearon técnicas para desarrollar el caldeamiento; técnicas encausadas al análisis y la producción de ideas sobre los diferentes temas; técnicas dirigidas a estimular el diálogo; técnicas de expresión psicográfica; técnicas psicodramáticas; técnicas de cierre dirigidas a sintetizar ideas esenciales y valorar las experiencias. Los recursos técnicos permitieron la expresión integral, verbalmente, por escrito, de manera gráfica, y también de manera corporal, en dimensiones tanto individuales como colectivas.

Rol asumido por la coordinación: En general, la coordinación orientó la dinámica grupal hacia el cumplimiento de la tarea. Observó y realizó una lectura de todos aquellos fenómenos que emergieron en la dinámica grupal: los diversos roles, los contenidos manifiestos y latentes, el clima psicológico, las resistencias y las transferencias.

Su estrategia esencial fue promover el diálogo, de manera tal que se hiciese visible para todos, la diversidad y heterogeneidad en cuanto a vivencias, saberes, experiencias de vida, para visualizar este contraste y, desde ahí, avanzar hacia un referente común que promoviese el desarrollo de los referentes individuales.

Fase de evaluación: Se desarrolló una evaluación participativa a lo largo de todo el proceso, con un fin diagnóstico y orientador. La evaluación participativa se caracteriza por minimizar la distancia entre el evaluador y los beneficiarios, y en el caso de nuestra investigación particular, se rigió por los siguientes principios (Instituto Cooperativo Interamericano, 1997, p. 78 citado por Romero, 2004, p. 612):

Fue integral: Consideró los diversos factores que influyeron sobre el desarrollo del grupo. *Sistemática*

y continua: Fue un proceso organizado a lo largo de todas las sesiones con cierres parciales.

Acumulativa: En el momento de evaluación general se tomaron en cuenta las evaluaciones parciales realizadas desde las primeras sesiones.

Objetiva: Intentó reflejar el verdadero desarrollo del grupo sin absolutizar los resultados.

Participativa: Se tomaron en cuenta las valoraciones, tanto de la coordinación, como de cada uno de los miembros del grupo, desempeñando estos un papel protagónico.

Educativa: En los diferentes momentos los cierres evaluativos sobre el desarrollo del grupo y los estudiantes, permitieron a ellos y a la coordinación, identificar las principales carencias, déficits, y pensar en alternativas para su superación.

Desde estos principios se procedió de la siguiente manera:

Se registraron todas las sesiones, tanto en lo referente a la dinámica grupal como a los contenidos temáticos manifiestos, lo cual constituyó el instrumento fundamental para la evaluación de lo que acontecía en el grupo. Para el registro escrito de las sesiones funcionaron dos alumnas ayudantes en el rol de observadoras. Estas fueron presentadas al grupo desde el momento inicial del encuadre.

Para el *procesamiento de la información* se realizó el *análisis de contenido*. Se interrelacionó el *análisis del contenido temático* sobre la base de las reflexiones, las vivencias expresadas, las elaboraciones individuales y grupales que se produjeron durante cada momento del proceso y las referencias explícitas con que las personas se autovaloraban y valoraban la experiencia de aprendizaje; el *análisis de las producciones grupales* (dibujos, elaboraciones de ideas en papelógrafos, dramatizaciones, poemas colectivos); y el *análisis de la dinámica grupal* en cada sesión, tomándose en cuenta sus diferentes componentes (roles, transferencias, resistencias, contenidos latentes y explícitos) (Bermúdez y cols. 2002) e indicadores de desarrollo del grupo (pertenencia, cooperación, pertinencia, comunicación, telé, aprendizaje y actitud positiva ante el cambio) (Pichón- Riviére, 1969).

Los análisis anteriores permitieron la triangulación en el procesamiento de la información, confiriéndole mayor validez y objetividad a los resultados obtenidos.

Los ejes medulares sobre los cuales se centró la evaluación de la experiencia fueron el proceso grupal y el desarrollo de los procesos autovalorativos, objeto en cuestión de la investigación. En ambos casos se tomó en cuenta la aparición de los indicadores definidos para la evaluación de ambas categorías.

En este sentido, en cada sesión se evaluaron los avances en la tarea, se identificaron las principales carencias en el desarrollo, las principales contradicciones, zonas de conflicto y malestar, demandas, etc. Sobre la base de este diagnóstico, se orientó la reflexión en torno a sí y la toma de conciencia.

Jugó un papel importante la valoración que refieren los estudiantes sobre su propio desarrollo y el desarrollo del aprendizaje en el grupo. Al inicio y cierre de cada sesión, expresaban sus vivencias y juicios valorativos sobre la experiencia. Esto constituyó una información esencial, tomando en cuenta que los resultados de una influencia educativa no son absolutos, ni homogéneos para todos

los participantes, sino que están mediados por la subjetividad de cada uno.

Dada la naturaleza del método grupal utilizado y del objeto mismo de la investigación, es esencial para la evaluación que los sujetos realicen un autoanálisis a través de la experiencia, reflexionen en torno a qué han aprendido, qué les falta por aprender, cómo han evolucionado durante el desarrollo del grupo, qué han vivenciado. Que los estudiantes logren realizar esto, además de brindar un contenido desde donde evaluar el aprendizaje, también es un indicador del desarrollo de los propios procesos autovalorativos.

Programa de orientación profesional encaminado a la formación de la identidad profesional de los estudiantes de psicología⁴ (Almeyda, 2012)

¿Por qué es pertinente la realización de este programa en el contexto del curso propedéutico?

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

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

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

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

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

Consideramos que en el proceso de formación profesional de los futuros psicólogos/as constituye una tarea de primer orden la estimulación de la autorreflexión en torno a sí mismos como estudiantes y futuros profesionales. El desarrollo de una actitud reflexiva y problematizadora del vínculo con la profesión se erige como una condición invariante de cara a contribuir al desarrollo de una identidad profesional consciente en el psicólogo/a. Partimos de la idea de que ser psicólogo/a implica mucho más que poseer una formación, un título que lo acredite y demostrar el dominio de un campo de

⁴ Investigación presentada en opción al Grado de Máster en Psicología. Maestría en Psicología Educativa. Facultad de Psicología. Universidad de La Habana. La Habana, 2012.

conocimientos científicos. Estas dos condiciones son necesarias más no suficientes para el ejercicio profesional del psicólogo/a. Implica además una toma de conciencia sobre sí mismo como persona y como profesional que nutra el sentido de mismidad, así como el desarrollo de un sentido de pertenencia a su futura profesión.

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

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

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

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

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

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

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

- 1- Perfilen su vocación hacia la psicología, a partir del tránsito de conceptos y creencias del sentido común hacia concepciones científicas y dialéctico-materialistas acerca de la subjetividad y los fenómenos psíquicos.
- 2- Valoren las principales características éticas de la carrera y la profesión, en especial, la responsabilidad, la honestidad intelectual, la vocación de servicio social, el humanismo y el respeto absoluto al ser humano.

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

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

Objetivos específicos:

1. Favorecer la reafirmación de la elección profesional: El mecanismo consiste en la reconstrucción de la dinámica histórica de los vínculos con la psicología, haciendo énfasis en el proceso de elección profesional. Crear las condiciones necesarias para que los estudiantes re-vivencien su proceso de toma de decisión vocacional bajo condiciones favorables, que permiten resignificar su decisión hacia una elección profesional responsable.
2. Potenciar el desarrollo de una noción científica y real de la psicología: La estrategia será la actualización de los contenidos que se articulan en el imaginario social instituido y el análisis crítico en torno a estos, para favorecer la ruptura de creencias, mitos y estereotipos asociados a la psicología.
3. Potenciar el desarrollo de los procesos autovalorativos comprometidos en la esfera profesional: El mecanismo consiste en la estimulación de la autorreflexión de los estudiantes en torno a la relación entre las exigencias de su futura profesión y sus cualidades personales. Esta mirada interior permitirá identificar en sí mismos las cualidades que favorecen o entorpecen su desempeño como estudiantes y futuros profesionales de la psicología y en consecuencia una actitud favorable hacia el cambio.

Contenidos a trabajar en el programa

- 1) El proceso de elección profesional. Factores que influyeron en la toma de decisión profesional. Motivaciones que llevan a los estudiantes a seleccionar la carrera. Análisis en torno a la presencia o

no de la autodeterminación en el proceso de elección profesional. Reconstrucción histórica del vínculo de los estudiantes con la psicología.

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

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

Método: El grupo como instrumento para la orientación profesional

En esta experiencia el grupo tiene una doble significación, pues es al mismo tiempo una condición de existencia necesaria para la gestación del sentido identitario hacia la profesión y nuestro principal instrumento de trabajo.

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

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

Planificación de las sesiones del grupo de orientación profesional

El diseño de las sesiones responde a una estrategia metodológica general encaminada al cumplimiento de los objetivos del programa, donde cada una de las sesiones contribuye a su cumplimiento.

En el diseño de cada una de las sesiones se respetan los momentos invariantes por los que atraviesa la dinámica grupal: Caldeamiento, Desarrollo y Cierre. Cada uno de estos momentos tiene un objetivo particular pero todas las acciones que se realizan responden a la estrategia general de la sesión.

Organización y ejecución de las sesiones grupales. Las sesiones grupales se realizaron en el salón “Ernesto González Puig” de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana. Este salón cuenta con todas las condiciones necesarias para el óptimo desarrollo de una sesión grupal.

Se realizaron seis sesiones grupales entre los días 5 y 16 de septiembre del 2001, durante las dos primeras semanas del curso 2011-2012, en el contexto del curso propedéutico para los estudiantes de nuevo ingreso a la carrera de psicología. Las sesiones se alternaban con otras actividades del curso propedéutico. Se realizaron en el horario de la mañana con dos horas de duración cada una de 10 a 12 m.

El equipo de coordinación estuvo compuesto por cuatro miembros. En esta experiencia asumí el rol de coordinadora y me acompañaron tres estudiantes de tercer año que desarrollaban el rol de observadoras y registradoras de la dinámica grupal. Cada una con tareas específicas, Deybis se encargó de describir lo que acontecía en la sesión lo más fielmente posible, Lía observaba e interpretaba la dinámica grupal, mientras Laura filmaba la sesión y tiraba fotos. De esta manera se garantizó el registro de todo lo acontecido a lo largo de la experiencia.

Recursos técnicos

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

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

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

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

En este sentido se sustenta la necesidad de la articulación coherente, en función del cumplimiento de los objetivos de cada una de las sesiones, de recursos psicodramáticos, la discusión grupal (en el grupo como un todo y en pequeños subgrupos), técnicas gráficas y de expresión escrita, utilización de la música y empleo de materiales audiovisuales. A través de la implementación de esta diversidad de recursos técnicos se persigue propiciar la expresión libre de vivencias en torno a la profesión y a sí mismos, comprometidos en el entorno de vida estudiantil-profesional.

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

Técnicas gráficas y de expresión escrita: En el contexto de la experiencia grupal se emplearon instrumentos que fueron pensados y diseñados con vistas al cumplimiento de los objetivos del programa. Así, se potencia la expresión gráfica mediante los dibujos titulados “La Psicología y yo” “La balanza” “Mi distinción personal”, mientras que la expresión escrita encuentra su espacio a través de

recursos como “La carta inconclusa: ¿Por qué psicología?”. Estos recursos se realizan de manera individual y son insertados en la dinámica del grupo con la intención de potenciar los procesos de reflexión y autorreflexión.

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

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

Procedimiento para el registro, procesamiento y análisis de la información

Como se explicó, el equipo de coordinación desempeñó un rol esencial en el registro y recopilación de todo lo producido en el grupo. Todo lo acontecido en la experiencia está objetivado en relatorías, videos de las sesiones, fotos y en todas las producciones de los estudiantes realizadas en el contexto de la experiencia grupal.

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

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

Las valoraciones de los miembros del grupo con relación al método de trabajo utilizado en la experiencia de orientación profesional avalan su pertinencia y efectividad: *“Esta forma de trabajar en grupo ha sido muy útil, es una buena forma de aprender diferente a las que estábamos acostumbrados en el pre. Hicimos técnicas muy efectivas para nuestra orientación profesional. Cada técnica hacia que reflexionáramos y aprendiéramos algo. Todas tenían alguna enseñanza para nosotros. Los métodos utilizados nos han ayudado a la hora de expresarnos y decir lo que pensamos. Las dinámicas grupales nos ayudaron para conocernos más y abrirnos como estudiantes y futuros psicólogos”*.

Así, tal cual lo percibieron los miembros del grupo, todo lo realizado en el contexto de las dinámicas grupales respondía al cumplimiento de la tarea grupal y, en consecuencia, al logro de los objetivos del

programa de orientación profesional. Cada técnica o recurso utilizado respondía a la estrategia metodológica general.

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

Referencias bibliográficas

Almeyda, A (2012). Los primeros pasos en el proceso de convertirse en psicólogos. Un programa de Orientación Profesional para estudiantes de nuevo ingreso a la carrera de Psicología. Tesis inédita de Maestría en Psicología Educativa. Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana.

Arias, G. *et al.* (2002). *Nuestro Psicodrama*. São Paulo: DEGASPARI.

Arias, G. (2009). *El psicodrama y los procesos grupales desde el Enfoque Histórico Cultural* (Tesis inédita de Maestría). Facultad de Psicología. Universidad de La Habana.

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

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

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

Castellanos, A.V. (2002): "El trabajo grupal en las tendencias y enfoques pedagógicos contemporáneos". *Revista Cubana de Educación Superior*, La Habana.

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

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

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

Fernández, L. (1998). Educación en contextos grupales. En *Colección Educación Popular* no. 5. La Habana: Caminos.

_____. (1998). Grupos e intervención. Artículo inédito en formato digital.

González, V. (1999). "Pedagogía no directiva. La enseñanza centrada en el estudiante". En: *Tendencias pedagógicas contemporáneas*. CEPES. Universidad de La Habana.

Moreno, J. L. (1961): *Psicodrama*. Buenos Aires: Horme.

- _____. (1966): *Psicoterapia de grupo y psicodrama*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Oliva, K. (2010). Una propuesta metodológica de grupo de aprendizaje para el desarrollo de los procesos autovalorativos. (Tesis inédita de Maestría). Facultad de Psicología. Universidad de La Habana.
- _____. (2012). La importancia de orientar para promover el desarrollo autovalorativo de los y las jóvenes que se forman como profesionales de la Psicología. *Tiempo Latinoamericano*, no. 12 (35). Recuperado en <http://www.educacionsuperior.edu.co/rlpo>.
- Pichón, E. (1980). *El proceso Grupal, del psicoanálisis a la Psicología social*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Pichón-Rivière, E. (2006): "Teoría del vínculo". Buenos Aires: Nueva Visión.
- Valdés, P. (2007): "Educar para la vida en pareja" Tesis de Maestría. Universidad de La Habana, Facultad de Psicología, La Habana.
- Vygotsky, L. S. (1983): *Obras Completas*. Moscú: Pedagógica.
- _____. (1981): "Pensamiento y Lenguaje". La Habana: Pueblo y Educación.
- _____. (1979): "El desarrollo de los procesos psíquicos superiores". Compilación de Michael Cole *et al.* Barcelona: Crítica.