

Integración Académica en Psicología.

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



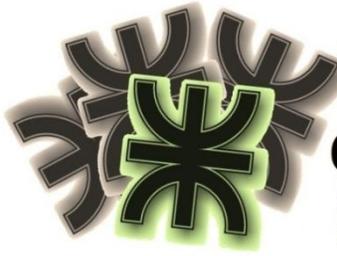
Volumen 3. Número 9. Septiembre – Diciembre 2015.

Integración Académica en Psicología.

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



Revista Integración Académica en Psicología, Volumen 3, Número 9, Septiembre-Diciembre 2015, es una publicación cuatrimestral editada por la Asociación Latinoamericana para la Formación y Enseñanza de la Psicología, A.C., calle Instituto de Higiene No. 56. Col. Popotla, Delegación Miguel Hidalgo. C.P. 11400. Tel. 5341-8012, www.integracion-academica.org, info@integracion-academica.org. Editor responsable: Manuel Calviño. Reserva de derechos al uso exclusivo No. 04-2013-012510121800-203 otorgado por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. ISSN en trámite. 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: 20 de febrero 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.



Integración Académica en Psicología.

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

ISSN 2007-5588

Mesa Coordinadora de ALFEPSI

Presidente: Marco Eduardo Murueta

Edgar Barrero

Dora Patricia Celis

Rogelio Díaz

Ángela Soligo

Nelson Zicavo

Director de la Revista: Manuel Calviño

Editor ejecutivo: Javier Armas

Consejo Editorial:

David Alonso Ramírez (Costa Rica)
Gustavo Carpintero (México)
Roberto Corral (Cuba)
Lupe García Ampudia (Perú)

Julio Jaime (Colombia)
Ericka Matus (Panamá)
María José Rodríguez (Chile)
Alicia Risueño (Argentina)

Angela Soligo (Brasil)
Claudia Torcomian (Argentina)
Correctora: Vivian Lechuga

Comité Científico Editorial:

Yenny Aguilera (Paraguay)
Luís Eduardo Alvarado (Ecuador)
Cecilia Bastidas (Ecuador)
Edgar Barrero (Colombia)
Ana Bock (Brasil)
Julio César Carozzo (Perú)
Sandra Castañeda (México)
Alberto Cobián (Cuba)
Milagros Aída Cueto (México)
Bettina Cuevas (Paraguay)
Gina María Chávez (Perú)
Lucia Da Silva (Brasil)
Rogelio Díaz (México)
Laura Domínguez (Cuba)
Benjamín Domínguez (México)
Luz de Lourdes Eguiluz (México)
Rosario Espinoza (México)

Marcos Ferreira (Brasil)
Ana María Florez (Panamá)
Horacio Foladori (Chile)
Odair Furtado (Brasil)
Mónica García (Argentina)
Mónica Elena Gianfaldoni (Brasil)
Henry Granada (Colombia)
Javier Guevara (México)
Alma Herrera Márquez (México)
Cristina Joly (Brasil)
Carlos Lesino (Uruguay)
Diana Lesme (Paraguay) Alexis
Lorenzo (Cuba)
Horacio Maldonado (Argentina)
MaríaLili Maric (Bolivia)
Marta Martínez (Paraguay)
Javier Mendoza (Bolivia)

Luis Morocho (Perú)
Emilio Moyano (Chile)
Myriam Ocampo (Colombia)
Mario Orozco (México)
Monica Pino (Chile)
Alicia Risueño (Argentina)
Germán Rozas (Chile)
Javier Margarito Serrano (México)
Rubén Carlos Tunqui (Bolivia)
Eduardo Viera (Uruguay)
José Antonio Vírveda (México)
Laura Zárate (México)
Bárbara Zas (Cuba)

Contenido

Editorial.....	3
Manuel Calviño Director	

Reflexiones desde América Latina

LA AGENCIA COMO EJE DE LA FORMACIÓN DEL PSICÓLOGO CIUDADANO Martha Stella Bonilla Rodríguez Colombia.....	4
CAMINOS POSIBLES Y NECESARIOS EN EL ESTUDIO DE LA COHESIÓN GRUPAL EN GRUPOS PEQUEÑOS Jorge Enrique Torralbas Oslé Cuba.....	15
LA FORMACIÓN DEL PSICÓLOGO EN EL PERÚ Belisario Zanabria Moreno Perú.....	25

Experiencias prácticas y aplicadas

ORIGEN DE LA VIDA Y NATURALEZA HUMANA EN LAS CREENCIAS DE LOS ACADÉMICOS UNIVERSITARIOS José de Jesús Silva Bautista , Marcos Bustos Aguayo, Hipólito Rodolfo Corona Miranda, José Luis Vera Cortes, Crisóstomo Juan Martínez Berriozábal, Otilia Aurora Ramírez Arellano, Leonel Romero Uribe José María Carbajal Cabrera, Luvy Nelly Garcés Pérez, Nallely Venazir Herrera Escobar, Claudia Julia Rodríguez Atempa México.....	33
RENDIMIENTO ESCOLAR, CRIANZA, ORIGEN ÉTNICO Y AGENTIVIDAD Marinella Rivera Escobar Colombia.....	48
PROYECTOS PROFESIONALES EN JÓVENES REALIZADORES. Laura Domínguez García Sandra Reyes Vázquez Cuba.....	57

EXPERIENCIA PSICOTERAPÉUTICA INFANTIL. ¿CÓMO CONTROLAR EL PROCESO?

Lía Esther Vargas Noves.

Roxanne Castellanos Cabrera

Cuba 67

REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE SEXUALIDAD ASOCIADA A TIC Y DERECHOS HUMANOS EN ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA.

Mónica Ramírez Pavelic

Cecilia Saéz Peña.

Chile 74

Los autores.....86

Editorial

El presente número de *Integración* (volumen 3, número 9) estará saliendo sobre las fechas de nuestro IV Congreso, y la realización de la Asamblea general ordinaria de la asociación.

¡ALFEPSI avanza! Y toca a su sistema de publicaciones estar a la altura de las demandas y exigencias de este movimiento. Sus cuatro brazos armados: ALFEPSI Editorial, el *Boletín Informativo ALFEPSICO*, la página web (www.alfepsi.org) y nuestra revista *Integración Académica en Psicología*, se conforman como un bastión de la actividad extensionista, comunicacional y formativa de la asociación.

ALFEPSI Editorial, luego de la publicación de *El Che en la Psicología latinoamericana*, se esfuerza por presentar en el contexto del Congreso un nuevo texto: "Formación en Psicología. Reflexiones y propuestas desde América Latina", realizado en coedición con el Centro de Psicología y Desarrollo Humano de Costa Rica. También en el mes de octubre *ALFEPSICO* presentará un resumen de lo acontecido en el Congreso de Santa Marta y en la Asamblea. La página web se actualiza y prepara un nuevo diseño, más amigable y facilitador de las búsquedas en su interior. Y nuestra revista sigue aumentando su volumen de lectores, y enfrentando todas las dificultades y las presiones, mantiene sus principios rectores.

Los textos que ponemos al alcance de los lectores y las lectoras en este número son muestra de diversidad temática, de enfoques, de problemáticas, de estilos de aproximación. Así es la revista, como mismo es la psicología latinoamericana toda.

Por eso, una vez más, invitamos a presentar escritos para su publicación. Nos sentimos orgullosos de ser una de las pocas revistas de psicología en el continente que muestra las voces de los psicólogos y las psicólogas de este continente tal y como ellas existen y crean en las prácticas cotidianas del ejercicio profesional, en el hacer y el pensar desde el compromiso con nuestra región, con su gente, con sus tensiones, sus problemas, sus insatisfacciones, y también con sus sueños, esperanzas.

La Asociación Latinoamericana para la Formación y El desarrollo de la Psicología (ALFEPSI) a propuesta de una Comisión integrada la Dra. Alicia Risueño (Argentina), Dra. Mónica Pino Muñoz (Chile), Dra. Luz de Lourdes Eguiluz (México), Dra. Lucia Cecilia da Silva (Brasil) y el Dr. Alexis Lorenzo (Cuba) entregará en el contexto del IV Congreso la "Medalla ALFEPSI" a la destacada profesora e investigadora brasilera Angela Maria Pires Caniato. Con esta distinción la Dra. Caniato se suma al de los distinguidos con la medalla hasta el momento: El Dr. José Luis Ysern de Arce (Chile), el Dr. Emilio Ribes Iñesta (México), y el Dr. Juan Lafarga Corona (México).

La distinguida con la máxima condecoración de la Asociación es Licenciada en Psicología, Titulada en Psicología Clínica y Social. Máster en Psicología Social. Doctora en Psicología. Coordina el proyecto de Investigación-intervención PHENIX. Es Profesora de la Maestría y el Doctorado en Psicología. Fue presidente de la Asociación Brasileira de Psicología Social (ABRAPSO).

Desde las páginas de *Integración Académica en Psicología* hacemos llegar nuestra sentida felicitación a la Dra. Angela Caniato, colega, compañera de lucha, amiga, que ha dedicado tantos años de su vida al desarrollo de la psicología latinoamericana.

Dr. Manuel Calviño
Director

LA AGENCIA COMO EJE DE LA FORMACIÓN DEL PSICÓLOGO CIUDADANO

Martha Stella Bonilla Rodríguez

Universidad Cooperativa de Colombia. Cali

Resumen

El trabajo presenta los resultados de una intervención realizada con docentes y estudiantes de psicología, centrada en la reflexión de las dinámicas relacionales que se establecen al interior de la universidad. En el marco de un diálogo sobre la responsabilidad social y la formación para la participación ciudadana, se realizaron cinco encuentros bajo la modalidad de "World Café", una metodología basada en conversaciones auténticas y principios del trabajo cooperativo para la generación de estrategias y soluciones a problemáticas específicas.

El análisis de las reflexiones grupales e individuales de los participantes de cada mesa, permitió concluir que la agencia –entendida como la capacidad de elegir libremente, realizar acciones intencionadas y responsabilizarse por el propio actuar– constituye un eje central en la formación personal y profesional de un psicólogo comprometido con su comunidad. Para los docentes, las acciones educativas deben invitar a los estudiantes universitarios a asumirse como agentes de su propia formación, de modo que se reconozcan a sí mismos como agentes sociales de cambio. Desde la perspectiva de los estudiantes, las actividades artísticas y de discusión interdisciplinar –dentro y fuera de la universidad– articuladas al contexto académico, constituyen escenarios de convivencia y reflexión que les permiten reconocerse y asumirse como ciudadanos.

Si bien la autonomía es una de las metas de la educación básica y la convivencia ciudadana un eje de la formación secundaria, pareciera que su importancia se actualizara en la educación superior. La complejidad y variedad de las interacciones educativas actuales, la modernidad líquida (Bauman, 2003) y las realidades contextuales del estudiante universitario latinoamericano actual; proponen nuevos retos a docentes que buscan estudiantes responsables y a estudiantes que esperan reafirmar su subjetividad.

Palabras clave: Agencia, Participación Ciudadana, Educación Superior, Formación Integral, WorldCafe.

Abstract

The paper presents the results of an intervention performed with teachers and students of psychology, focusing on the reflection of the relational dynamics established within the university. As part of a dialogue on social responsibility and training for citizen participation, five matches in the form of "World Café", a methodology based on real conversations and principles of cooperative work to generate strategies and solutions were made specific problems.

Analysis of group and individual reflections of participants at each table, allowed to conclude that the agency understood as the ability to choose freely, perform deliberate actions and take responsibility for the act itself –It is a central axis in the personal and professional training of a psychologist committed to his community. For teachers, educational actions must invite college students assumed as agents of their own training, so that they recognize themselves as agents of social change. From the perspective of students, the arts and interdisciplinary discussion –within and outside the university academic context– articulated, activities constitute coexistence scenarios and reflection that allow them to recognize and assume as citizens.

While autonomy is one of the goals of basic education and civic life an axis of secondary education, it seems that their importance be updated in higher education. The complexity and variety of existing educational interactions, liquid modernity (Bauman, 2003) and the contextual realities of current Latin American

university student; propose new challenges to teachers and students accountable seeking students hoping to reassert its subjectivity.

Keywords: Agency, Citizenship, Higher Education, Integral Training, World Cafe.

Introducción

La ciudadanía puede ser entendida como la condición que le permite a una persona participar en la sociedad a la que pertenece, pero también como el conjunto de normas que guían o delimitan sus posibilidades de participación (Durston, 1996). Ejercer esa ciudadanía implica que ese sujeto deja de ser un observador para convertirse en un actor transformador de las realidades compartidas, de forma que se vuelve un representante activo de los valores, principios y normas de la sociedad a la que pertenece. Ser ciudadano se vincula entonces con un elemento de identidad, con una ganancia en términos de posibilidades de acción pero también con una serie de responsabilidades y compromisos atados a dichas ganancias.

En el ámbito de las instituciones educativas dirigidas a la formación profesional, el concepto de ciudadanía cobra un nuevo sentido cuando el sujeto participa de escenarios que lo preparan para contribuir al mejoramiento de su sociedad. El compromiso participante y la identidad se complejizan, los principios ciudadanos se vinculan a los códigos del ejercicio profesional y el actuar se delimita en términos de la acción disciplinar. Entre tanto, el estudiante universitario tiene la oportunidad de pertenecer a una comunidad académica que le ofrece nuevas posibilidades de participación: la construcción de nuevo conocimiento, la apropiación de un discurso especializado, la reorganización de las formas de interacción al interior de las aulas, entre otras.

Sin embargo, la existencia de estas posibilidades no garantiza que los estudiantes reconozcan que las tienen ni que las aprovechen. Para esto, es necesario que el sujeto se conciba a sí mismo como participante de una comunidad, como un actor válido que puede ser tenido en cuenta y que puede ejercer algún tipo de influencia en ella. Este trabajo propone que la condición de ciudadanía se vincula al concepto de agencia, entendida como una construcción social que permite a un sujeto realizar acciones, tomar decisiones y asumir actitudes dirigidas a la transformación de sí mismo y de su entorno.

Teniendo en cuenta lo anterior, se presenta una reflexión centrada en los resultados de una intervención que empleó el diálogo como vía principal para la identificación de necesidades y la construcción de soluciones referentes a la formación de psicólogos ciudadanos y competentes, conscientes de una actualidad social compleja. La pertinencia de esta intervención radica en el lugar de participación desde el que se situaron los participantes del diálogo, quienes en lugar de distanciarse desde su opinión, lograron proponer estrategias de cambio y trabajo conjunto que reflejaron indicios de pertenencia e identidad. Adicionalmente, el trabajo cobra importancia al interior de una Facultad de Psicología que busca ofrecer una formación universitaria de alta calidad, en el marco de una Institución Universitaria preocupada por formar profesionales con sentido social y criterios políticos.

De esta manera, este trabajo propone la agencia como eje central de formación profesional de un psicólogo con compromiso social. Como argumentos, el trabajo presenta un análisis del contenido de las conclusiones construidas por cada grupo de participantes, así como algunas de las transformaciones que pudieron evidenciarse al interior de su discurso y sus formas de interacción.

Objetivos

El presente trabajo propone el análisis del concepto agencia como elemento base en la formación profesional del psicólogo ciudadano. De igual forma, se busca analizar un espacio de diálogo legítimo como recurso educativo promotor de la agencia, el fortalecimiento de comunidad educativa y la participación estudiantil.

Marco conceptual

La agencia como concepto difuso

En la psicología, el término agencia puede referenciarse desde los aportes de la Teoría Cognitivo Social de Bandura (1987, 1997) y su modelo de causación triádica, en el que se presenta una influencia recíproca entre factores personales (creencias, motivaciones, emociones y elementos biológicos), factores medio ambientales y la conducta. Desde este modelo, las acciones y la voluntad de actuar están profundamente influenciadas por el pensamiento y las creencias que tienen las personas acerca de sus propias capacidades, posibilidades y alcances, esto es, sobre la propia eficacia. Al mismo tiempo, las acciones ejecutadas por los sujetos –quienes creen que pueden movilizar y generar cambios con ellas– generan transformaciones en el medio en el que participan. En este sentido, la agencia relaciona los cambios personales y sociales que tienen lugar como consecuencia de las acciones humanas intencionadas y guiadas por pensamientos de autoeficacia: “Al ejercer influencia sobre su propia motivación, pensamientos y acciones, las personas ejercen cierto control sobre sus logros y moldean la naturaleza de su medio ambiente” (Bandura, 1997, p. 1). Si las personas no creen tener posibilidades de ejercer transformaciones entonces no se motivarán a actuar.

Sin embargo, el concepto de agencia no es exclusivo de la psicología. Eteläpelto, Vähäsantanen, Hokkay Palioniemi (2013) lo proponen como un concepto difuso que resulta interesante para las ciencias sociales y las ciencias de la educación. Su concepción puede ir desde el extremo de considerarla como una simple realización de acciones guiadas por una meta, hasta entenderla como un fenómeno socialmente construido que se manifiesta en la variedad de posturas que un sujeto puede asumir (Eteläpelto *et al*, 2013, p. 59). Para estos autores, el concepto de agencia supone una controversia entre cuatro posturas: las ciencias sociales, las tradiciones post-estructurales, los acercamientos socioculturales y las miradas centradas en la identidad.

Según Eteläpelto *et al* (2013), la postura de las ciencias sociales propone que la agencia se manifiesta a través de las acciones racionales e intencionadas de un sujeto que reconoce las consecuencias de estas, que asume una decisión y que establece relaciones discursivas y prácticas con el mundo (Giddens, 1979:1984, citado por Eteläpelto *et al*, 2013).

Desde las tradiciones post-estructurales revisadas por los mismos autores, la agencia se relaciona con la inseparabilidad del sujeto y el contexto, unión que se hace visible a través del discurso. Una visión radical de estas tradiciones propone que el discurso de un sujeto revela las influencias del contexto que lo estructura y su subyugación a él, de forma que la agencia es una forma de emancipación que se logra cuando un sujeto realiza acciones que buscan reescribir los discursos hegemónicos (Eteläpelto *et al*, 2013; citando a Weedon, 1987 y St. Pierre, 2000). Una mirada intermedia de esta perspectiva relaciona la agencia con la experiencia vivida de las relaciones sociales de un sujeto y sus capacidades de autoreflexión y autoevaluación. La agencia media entonces la formación de la

identidad y las estructuras sociales en las que está inmerso el sujeto, así como las reflexiones y concepciones que tiene de ellos. (Eteläpelto *et al*, 2013, citando a McNay, 2004).

Para la mirada sociocultural centrada en el desarrollo del sujeto, recuperada por Eteläpelto *et al* (2013), existe una relación de interdependencia del sujeto con su contexto. Desde ahí, la agencia se relaciona con las construcciones individuales que se generan a través de la participación y la interacción social, y las decisiones son concebidas como problemas que las personas deciden resolver a partir de las herramientas culturales de las que se han apropiado.

La cuarta perspectiva identificada por Eteläpelto *et al* (2013), relaciona la agencia con identidad y con las vías a través de las cuales los sujetos construyen el curso de sus vidas por medio de las acciones y decisiones que realizan. Desde esta mirada, las condiciones económicas y sociales pueden ser simultáneamente concebidas como restricciones o como oportunidades, de forma que el sujeto puede encontrar alternativas de cambio a partir de un cambio en la concepción de la realidad y de su identidad frente a ella. Así, la agencia también puede ser concebida como una competencia cuya necesidad se incrementa frente a medios frecuentemente variables.

En el centro de las miradas anteriores parece existir un punto en común: un concepto que propone el nivel de dependencia o independencia de un sujeto con respecto al contexto al que pertenece, sus posibilidades para ejercer cambios en este y las concepciones que tiene con respecto a esas opciones. De esta manera, la agencia parece relacionarse con una conjugación de capacidades humanas como la autonomía, libertad, voluntad y decisión que permiten a las personas realizar acciones intencionadas, generar transformaciones, tomar decisiones y asumir la responsabilidad por estas, un supuesto occidental que ha existido desde la ilustración y ha sido ligado con la educación como promotora del desarrollo (Ecclestone, 2007, citado por Lipponen & Kumpalainen, 2011)

Educación para la agencia

Si se tiene en cuenta la agencia como competencia, podría pensarse que su desarrollo es susceptible de ser promovido a partir de la educación. Al respecto, Lipponen & Kumpalainen (2011) intentaron responder cómo emerge y se construye la agencia en las prácticas discursivas situadas dentro de un contexto educativo dirigido a la formación de maestros. Para esto, los autores se preguntaron en qué formas emergía la agencia en una serie de discusiones colectivas y cómo se evidenciaban las transformaciones en la agencia de quienes participaban en ellas.

Desde una perspectiva sociocultural, pero también desde una mirada centrada en las trayectorias de vida, Lipponen & Kumpalainen (2011) proponen una relación entre la agencia y la educación centrada en cuatro objetivos de formación: La educación debe dirigirse hacia la promoción de un crecimiento profesional sostenible y un aprendizaje para la vida, debe formar profesionales flexibles capaces de adaptarse a contextos cada vez más complejos, propiciar la construcción de la identidad y promover capacidades relacionales que permitan al estudiante trabajar con otros y con profesionales de otras disciplinas. Los autores añaden que estas habilidades relacionales también se vinculan con la capacidad para utilizar el apoyo brindado por otros, y para constituirse como un recurso confiable y valioso para los demás. (Lipponen & Kumpalainen 2011, citando a Edwards, 2005).

Para estos autores, la promoción de la agencia a través de la educación es posible con el logro de tres condiciones: la garantía de espacios interactivos y de diálogo, la generación de situaciones en las que se brinden oportunidades para participar y ser reconocido como un actor válido, y una concepción diferente de la relación maestro-estudiante.

Lipponen & Kumpulainen (2011) mencionan que la agencia se construye, se manifiesta, se negocia y se re-negocia a través del diálogo, considerado como una instancia de participación y acción. Cuando los espacios de diálogo proponen estructuras de participación auténtica e incluyente, se convierten en escenarios en los que los sujetos pueden posicionarse como actores que son reconocidos y en este sentido, encuentran una oportunidad para atreverse a proponer y actuar de manera diferente.

Los espacios auténticos de diálogo suponen la negociación de la autoridad entre participantes considerados como expertos o líderes y los novatos o inexpertos. Estas posiciones son construidas, moldeadas y perpetuadas a través de las prácticas culturales y precisamente por eso no son fijas ni estables sino que pueden ser reconstruidas.

Finalmente, Lipponen & Kumpulainen (2011) proponen que los educadores necesitan saber acerca de la formación de la agencia y de las herramientas necesarias para dar a los estudiantes la oportunidad de hacer uso de ellas. A diferencia de otras posturas que reconocen la agencia como una propiedad que tiene los autores la sitúan como una construcción que se pone en práctica a través de situaciones dialógicas. De esta forma, en el aula no solo se construyen conocimientos sino también identidades, posiciones y agencias. El aprendizaje se concibe entonces como una transformación personal y social.

Si es posible comprender la agencia como una competencia que puede llegar a desarrollarse a través de la educación, entonces puede llegar a entenderse al aprendizaje como un producto de los cambios que posibilita esa agencia. En este sentido, Larreamendy (2011) define el aprendizaje como una reconfiguración de la agencia:

Una transformación del repertorio de acciones intencionales que se espera que alguien pueda desplegar en el contexto de la práctica social o de sistemas de actividad específicos. Dicha reconfiguración es resultado de la participación misma de la persona en el contexto social y es coextensiva a la participación de la persona en *nuevas posiciones*, bien dentro de un sistema de actividad en el que la persona ya cuenta como participante, bien en *nuevos sistemas* de actividad. (p. 40)

Larreamendy (2011) vincula entonces la agencia con la identidad y con los sistemas interpretativos de los que se dispone un sujeto para posicionarse a sí mismo y a los demás. El aprendizaje se traduce entonces en una ampliación del marco desde el cual el sujeto se sitúa y actúa.

Retomando las propuestas anteriores, podría decirse que los escenarios educativos deberían propender hacia el fortalecimiento de la agencia. La generación de escenarios auténticos de discusión donde se puedan renegociar las posiciones de expertos y novatos, pueden convertirse en herramientas valiosas para el logro de este propósito.

Metodología

La intervención de la que surge esta reflexión se centró en la generación de espacios de discusión externos a las aulas de clase, en la Facultad de Psicología de la Universidad Cooperativa de Colombia sede Cali. Con el objetivo de promover la participación estudiantil y profesoral en espacios de reflexión y construcción de comunidad educativa, se generaron cinco encuentros bajo la modalidad de World Café, una metodología basada en conversaciones auténticas y principios del trabajo cooperativo para la generación de estrategias y soluciones a problemáticas específicas (Brown y Isaacs, 2005). Para Brown, Isaacs, Margulies y Warhaftig (1999) el World Café puede ser entendido como “una metáfora para describir las redes informales de conversación y aprendizaje social a través

de las cuales los seres humanos descubren sentidos compartidos, acceden a una inteligencia colectiva y co-crean el futuro a escalas cuyo nivel se va incrementando” (p. 2)

Los participantes de los cinco World Café se organizaron en mesas de trabajo que simulaban el espacio informal de una cafetería. Estudiantes y docentes de psicología de diferentes áreas y semestres interactuaron con otros durante la resolución de una pregunta, y cambiaron de mesa para intentar responder otras. El cambio fue aleatorio y voluntario, y buscó que los participantes conocieran tantas perspectivas sobre un asunto como fuera posible. Cada mesa contó con un anfitrión (escogido entre los mismos miembros de la mesa inicial) como único participante estable y recopilador de las principales conclusiones alcanzadas. Al finalizar las rotaciones, se realizó una sesión plenaria en la que se compartieron las propuestas construidas durante la sesión.

Para evitar que los participantes se sintieran limitados en su participación, los docentes y estudiantes asistieron a encuentros separados. Esta decisión se tomó teniendo en cuenta las representaciones de poder que pueden llegar a construirse a partir de una relación concebida frecuentemente como asimétrica. La presencia de docentes en encuentros estudiantiles se limitó a elementos de logística como la adecuación del espacio y el servicio de alimentación. La participación de docentes y estudiantes fue voluntaria pero limitada por inscripción a 40 cupos por encuentro, lo que resultó en un total de 187 participantes.

El tema central a partir del cual se construyeron las preguntas de discusión se centró en la formación de calidad del psicólogo, pero fue abordado a partir de cinco subtemas diferentes: espacios para la participación y escenarios de convivencia, procesos afectivos vinculados a la formación, educación para la inclusión y la diversidad, compromiso social y realidades institucionales, y cultura organizacional. El orden de las preguntas supuso un recorrido específico:

1. La construcción de significados comunes y compartidos con respecto a conceptos básicos para la discusión (por ejemplo, la inclusión, la convivencia, el vínculo o la calidad).
2. La identificación de la manifestación de estos conceptos en la realidad universitaria y en las experiencias personales.
3. El reconocimiento de dificultades relacionadas con esos conceptos y de los elementos necesarios para superarlas.
4. La construcción y propuesta de estrategias puntuales para mejorar las condiciones de formación en términos de lo ya discutido.

La información susceptible de análisis fue recogida a partir de las relatorías de cada mesa (escritas y socializadas oralmente), un cuestionario centrado en reflexiones individuales a partir de la experiencia y una encuesta relacionada con la percepción de pertinencia y calidad del espacio de discusión. Para su procesamiento, se siguieron los principios del análisis temático (Braun y Clark, 2006) de forma que a través del discurso se identificaron tópicos centrales de discusión y tendencias en la organización de estos.

Conclusiones

La agencia fue identificada como tema central de discusión a partir de dos tópicos que atravesaron las relatorías y reflexiones individuales: el diálogo como escenario liberador e integrador, y la interacción entre pares como espacio confrontador de la identidad y la pertenencia. Estos dos ejes no permanecieron estáticos como categorías de análisis sino que se transformaron conforme los

participantes se vieron en la tarea de construir estrategias de solución además de identificar situaciones problemáticas o quejas comunes.

Los resultados mencionados pueden relacionarse con las condiciones propuestas por Lipponen & Kumpalainen (2011) para promover la agencia: por un lado, la posibilidad de participación y discusión sobre la propia formación en un escenario libre de limitaciones ligadas a la autoridad, permitió a los participantes situarse desde nuevas posturas. El valor de la experiencia no solo se centró en la posibilidad de opinar y criticar libremente sino sobre todo en el posicionamiento desde otra mirada, una más constructiva y envolvente. De esta manera, las distancias establecidas entre la queja y quien la pronuncia se disuelven en la medida en que el participante propone soluciones. Las acciones y estrategias propuestas con intenciones de beneficio común lo incluyen en una comunidad educativa de la que empieza a sentirse perteneciente. Así, podría decirse que la misma estructura del World Café promueve la agencia, tal como lo presenta el siguiente ejemplo proveniente de la relatoría de una mesa:

Por cultura organizacional entendemos todas las actividades y proyectos que se hacen buscando la integración, el sentido de pertenencia, el compromiso del estudiante con la universidad, creando una relación o vínculo de cooperación entre universidad y el estudiante. En este proceso, falta sentido de pertenencia por parte del estudiante y socialización e iniciativa por parte de la universidad.

... En este momento podemos hablar más que de acción sólida, de una buena iniciativa que está tomando la universidad como el World Café, la lunada o proyectos de emprendimiento, pero hace falta más motivación para el estudiante de la cultura organizacional, debe ser la dinámica constante, es necesario involucrar alumnos, profesores y administrativos.

... Una estrategia fundamental será que vinculemos al docente, que este tenga sentido de pertenencia por todos los eventos de la universidad. Buscar que apoyen la iniciativa motivando y apoyando a sus estudiantes para que participen, esto cambia las dinámicas. (Relatoría de la Mesa 5. World Café 4. Cultura Organizacional.)

En su discurso, los participantes dan cuenta de una disminución en la brecha establecida entre quien habla de una universidad institución a la que asiste (externa a sí mismo) y aquel que lo hace desde la comunidad educativa a la que pertenece. Al finalizar, los participantes no solo proponen una idea sino que se incluyen en ella, identificándose como colectividad. Este cambio en la posición, intermitente y no siempre progresivo, da cuenta de cómo el World Café ofreció condiciones de agencia para el sujeto.

El diálogo libre y auténtico como escenario liberador e integrador

En general, la experiencia en los cinco escenarios de World Café fue interpretada por los participantes como positiva, reflexiva y motivadora. La mayoría de estudiantes y docentes propusieron la realización de nuevos encuentros al tiempo que reportaron el establecimiento y sostenimiento de nuevos vínculos con personas que no conocían. Esta percepción enmarcó las conclusiones de una intervención cuyos principales resultados apuntan al reconocimiento de la agencia como eje central de la formación del psicólogo ciudadano.

Estudiantes y docentes reconocieron el espacio de discusión como liberador en tanto les permitió hablar sobre temas que siempre habían considerado de alta importancia pero que, debido a

realidades institucionales u otros asuntos, no habían podido abordar seriamente. Parte de esta sensación de liberación se relaciona con la identificación de una visión propia en las palabras de otro, como si el discurso de otro participante lograra validar una opinión o una conjetura propia que hasta entonces se reservaba:

Lo más enriquecedor de la experiencia del diálogo fue el conocimiento de más gente y escuchar distintas opiniones que a la vez se asemejan a mis pensamientos. (Reflexión individual de un estudiante. World Café 1: Participación y Convivencia.)

Me gustó compartir con diferentes personas e identificar que existen ideas comunes, quejas y demás pensamientos considerados por todos. (Reflexión individual de una estudiante. World Café 3: Afectividad vinculada a la formación.)

Personalmente siempre he pensado que deberíamos reunirnos a hablar de estas cuestiones con más frecuencia, porque creo que todos compartimos las mismas preocupaciones, pudimos ver que es así. (Docente, World Café 5: Evaluación para una educación de calidad.)

Compromiso, identidad y pertenencia

Otro aspecto de la liberación se relaciona con las oportunidades que ofrece un espacio de interacción participativa para ser reconocido por otros como un actor válido con una voz pertinente. Así, el participante puede reconocerse a sí mismo y descubrir potencialidades y valores que lograron salir a la superficie:

Fue muy gratificante poder compartir mis experiencias de práctica con los compañeros que apenas están empezando. Me llevo lo increíble de poder compartir con los demás sin barreras o limitantes como es el semestre, el horario y poder dialogar a flor de piel con ellos. (Reflexión individual de un estudiante. World Café 1: Convivencia y Participación.)

Tal vez soy un poco tímida al expresar mis puntos de vista pero el grupo me brindó la confianza para intervenir y participar en todos los temas. (Reflexión individual de una estudiante. World Café 2: Educación e inclusión.)

Mi desafío fue respetar opiniones adversas pero al avanzar lo sobrellevé sabiendo que todas las opiniones son válidas, desde la que nos afecta hasta la que nos gusta. (Reflexión individual de un estudiante. World Café 4: Cultura organizacional.)

Adicionalmente, los participantes reconocieron en el World Café y otras actividades académicas y artísticas, motores de la participación estudiantil, promotores de un sentido de pertenencia en cuanto el estudiante o docente se siente identificado con los objetivos que dicha actividad propone, o con las perspectivas de un grupo de personas que parecen representar sentidos comunes:

Todos estamos de acuerdo con que los de la jornada nocturna no tenemos espacios para participar en ciertas actividades por el factor de tiempo. Se necesita continuar con estas iniciativas en horarios en los que todos podemos participar. En ocasiones, los de la noche sentimos que no somos tenidos en cuenta para eventos importantes que se programan cuando no podemos asistir. (Relatoría de la Mesa 4. World Café 2: Educación e inclusión.)

La pertenencia se permea entonces a través de una sensación de grupo, pero la colectividad también supone retos, objetivos comunes y reflexiones críticas acerca del propio compromiso y responsabilidad sobre el funcionamiento al interior del contexto en el que se participa:

Como estudiantes consideramos que esta es una experiencia interesante para compartir con otros a partir de temáticas comunes de la universidad con el fin de crear conciencia en aquellos compañeros que no han hecho parte de esta. (Relatoría de la Mesa 3. World Café 1. Participación y Convivencia.)

Tenemos que preguntarnos qué estamos haciendo para que el estudiante se responsabilice por su aprendizaje, realmente qué estrategias nuevas estamos proponiendo para lograr que sean tan autónomos como queremos. (Relatoría de docentes de la Mesa 2. World Café 5: Evaluación para la educación de calidad.)

En la universidad hay muchas actividades que pueden realizarse como los semilleros, pero hay poca respuesta por parte de nosotros los estudiantes y en ocasiones no hacemos nada para aprovecharlas. (Reflexión individual de una estudiante. World Café 2: Educación e inclusión.)

Perfil de formación del psicólogo ciudadano

Los participantes del Café Docente coincidieron en que las acciones y espacios formativos universitarios deben dirigirse hacia el desarrollo de un profesional autónomo, responsable y con gran sentido ético, capaz de asumir una postura disciplinar y crítica frente a la realidad sin perder su sensibilidad por las problemáticas sociales.

Para los docentes, es importante que los estudiantes se proyecten a sí mismos como profesionales de calidad, que se apropien de un discurso y una perspectiva disciplinar argumentada separada del sentido común. Lo anterior no significa un distanciamiento total con la cotidianidad ni el uso irreflexivo de discursos ajenos, sino una ampliación y complejización de sus marcos de referencia, un enriquecimiento de sus posibilidades de interpretación. Esto puede relacionarse con lo mencionado por Larreamendy (2011) respecto al aprendizaje como reconfiguración de la agencia.

Además, los docentes coinciden en la importancia del desarrollo del pensamiento crítico y el uso de estrategias formativas dirigidas a que el estudiante conozca más acerca de los propios procesos afectivos, cognitivos, relacionales y motivacionales que atraviesan su formación. Existe entonces una necesidad de que el estudiante conozca más acerca de sí mismo para poder hacerse cargo de su propia actuación. En este aspecto, la evaluación y los espacios de retroalimentación juegan un papel fundamental en la formación de la agencia, en tanto permitiría que docentes y estudiantes reconozcan las características de su actuar intencionado hacia la construcción del conocimiento. Al respecto, Tejada Zabaleta (2005) retoma los planteamientos de Bandura (1987, 2001) establece una relación entre la educación superior y la importancia de formar para la agencia basado en una serie de competencias de formación profesional ligadas al reconocimiento de sí mismo, el reconocimiento del otro, el reconocimiento del contexto y la historia y la transformación continua en la acción. El pensamiento crítico permearía esta visión

Para los estudiantes, es importante contar con espacios de encuentro e integración que les permitan recuperar aspectos de su subjetividad que no solo están ligados con la identidad estudiantil sino con el reconocimiento de sí mismo de manera integral. Las necesidades colectivas de formación identificadas incluyen la preparación profesional y personal para participar activamente de la

comunidad y de las realidades complejas que la componen. La demanda por esta formación supone no esperar a que el mundo real ofrezca las oportunidades de intervenir sino que la universidad incluya desde el primer día escenarios desde los que puedan empezar a hacerlo, iniciando con la posibilidad de pertenecer, construir y transformar la comunidad educativa.

A modo de cierre

Durante todo este trabajo se ha destacado la importancia de promover la agencia al interior de los espacios de formación universitaria. Con miras a formar psicólogos y profesionales comprometidos con la comprensión e intervención de las dinámicas complejas que conforman la realidad, se propone que es fundamental la creación de escenarios para el diálogo a través de los cuales los estudiantes pueden reconocer sus propias potencialidades, reconocerse como parte de una comunidad y asumir el riesgo de proponer ideas para el cambio.

Lo anterior puede parecer particularmente obvio teniendo en cuenta los objetivos de la formación universitaria y más aun, los objetivos de la educación en general. Sin embargo, es importante destacar que la formación para la autonomía y la ciudadanía se actualiza en especial en la educación superior *ad portas* de una intervención directa legitimada socialmente a partir de la consecución de un título universitario.

Se emplea el término actualización precisamente porque los escenarios educativos universitarios retoman todas las experiencias y vínculos educativos construidos por un sujeto a lo largo de toda su historia de escolarización. Esto supone revivir los modelos pedagógicos que dirigieron las experiencias de intercambio y construcción de conocimiento del sujeto, que de alguna u otra forma limitaron su actuar dentro de las comunidades educativas.

Si se tiene en cuenta que aún hoy en Colombia persiste el dominio de un modelo magistro-céntrico y hetero-estructurante –especialmente en la educación pública orientada hacia la máxima cobertura y obligatoriedad posible– entonces no es desacertado proponer que la agencia de un sujeto puede verse comprometida. Bajo este modelo, se establece una verticalidad en las relaciones educador-educando que condena toda posibilidad de participación auténtica y reivindicadora de la subjetividad. La homogeneización que propone esta mirada tradicional invita al sujeto a minar su voz propia y a aceptar un discurso hegemónico que va tiñendo sus propias palabras. La consecuencia más importante de este modelo es la desvinculación de la responsabilidad sobre la propia formación, delegándola a aquellos que se cree tienen más autoridad. Al llegar a la universidad, es posible que los estudiantes hayan vivido de 11 a 14 años de situaciones educativas permeadas por este modelo.

Las representaciones de una autoridad absoluta también invitan al sujeto a no pensar que sea posible generar cambios en la sociedad a la que pertenece y a realizar un mínimo esfuerzo que busca la perpetuidad del modelo. Si en la Universidad Cooperativa de Colombia sede Cali los estudiantes se quejan de que la institución (representada por docentes y personal administrativo) no les permite hacer y proponer, la de los docentes es que la poca autonomía y el actuar de los estudiantes parece llevarlos a sostener las propuestas escolares de un modelo donde la estructuración del pensamiento y el conocimiento dependen de la figura del profesor.

Como en el caso de los estudiantes, la visión de los docentes de la Universidad intervenida también está atada a las concepciones de autoridad institucional que ellos tienen, donde la comunidad educativa no se construye con otros sino que se acepta una vez se asume el cargo. Lo anterior no niega la existencia de limitaciones institucionales que constriñan el actuar del docente, sino que

apunta a revelar la existencia de una concepción específica en el docente sobre sus posibilidades de actuación y sobre los impedimentos para realizar las transformaciones que le gustarían.

En función de lo discutido anteriormente, podría decirse que la formación para la agencia constituye una necesidad fundamental en la formación de psicólogos ciudadanos, comprometidos con la participación activa y reflexiva dentro de su comunidad, conscientes de la responsabilidad por su propia actuación. Sin embargo, se propone que la formación para la agencia también es pertinente para todos los actores de la comunidad educativa, quienes también son ciudadanos y miembros responsables del mejoramiento de esta.

Bibliografía

Bandura, A (1998). *Excercise of Agency in personal and social change*. Trabajo presentado en el Congress of Behaviour and Cognitive Therapies, Septiembre, Venecia. Recuperado el 19 de julio de 2013, desde <http://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1999BCTT.pdf>

Bauman, Z. (2003). *Modernidad Líquida*. México DF: Fondo de Cultura Económica.

Broom, M., Brady, B., Kecskes, Z. & Kildea, S. (2013) World Café Methodology engages stakeholders in designing a Neonatal Intensive Care Unit. *Journal of Neonatal Nursing*, 19. Extraído el 06 de julio de 2013 de la base de datos Science Direct.

Brown, J. & Isaacs, D. (2005.) *The World Café: Shaping our Futures through Conversations that Matter*. San Francisco: Berrett-Koehler.

Brown, J., Isaacs, D., Margulies, N., Warhaftig, G. (1999). The World Café: Catalyzing Large-Scale Collective Learning. *Leverage*, 33. Recuperado el 23 de mayo de <http://www.theworldcafe.com/articles/catalyzinglearning.pdf>

Durston, J. (1996). Limitantes de ciudadanía entre la juventud latinoamericana. *Ultima Década*, 10, 2-8. Recuperado el 2 de agosto de 2013 de <http://www.cidpa.cl/wp-content/uploads/2013/05/10.1-Durston.pdf>

Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hokka, P., y Palioniemi, S. (2013). What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review*, 10, 45-65. Extraído el 02 de Julio de 2013 de la base de datos Science Direct.

Larreamendy, J. (2011). Aprendizaje como reconfiguración de agencia. *Revista de Estudios Sociales*, 40, 33-43. Recuperado el 13 de Julio de 2013 desde <http://res.uniandes.edu.co/view.php/711/view.php>

Lipponen, L. & Kumpulainen, K. (2011) Acting as accountable authors: Creating interactional spaces for agency work in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 27, 812-819. Extraído el 25 de junio de 2013 de la base de datos Science Direct.

Tejada Zabaleta, A. (2005). Agenciación humana en la teoría cognitivo social: definición y posibilidades de aplicación. *Pensamiento Psicológico*, 1 (5), 117-123.

CAMINOS POSIBLES Y NECESARIOS EN EL ESTUDIO DE LA COHESIÓN GRUPAL EN GRUPOS PEQUEÑOS

Jorge Enrique Torralbas Oslé

Facultad de Psicología, Universidad de La Habana. Cuba

Resumen

Tanto en empresas, comunidades, escuelas o en las propias familias el ámbito grupal se erige como el contexto por excelencia en el cual la vida tiene lugar. Es por ello que el estudio del grupo pequeño tiene relevancia para el ejercicio profesional de la psicología. Dentro de la psicología de los grupos el concepto de Cohesión Grupal ha sido un constructo muy popular en los estudios de los grupos pequeños. El estudio de este proceso grupal abre las puertas a la comprensión de la vida interna de los grupos que podría explicar entre otros aspectos el desempeño de estos y por tanto dar claves para hacerlos más efectivos.

Este artículo tiene tres momentos: En primer lugar se muestran las razones por las cuales el estudio de este proceso es un tema de investigación imprescindible para comprender los grupos pequeños. En un segundo momento se mostrará una síntesis del estado de las investigaciones, trabajos y líneas teórico-metodológicas. A partir de estos análisis, y en un tercer momento, se abrirá una agenda de lo que el autor propone como ruta crítica para los estudios de Cohesión y que el mismo autor pretende desarrollar en próximas investigaciones.

Palabras claves: grupo pequeño, cohesión grupal, desempeño del grupo

Abstract

In labor organizations, communities, schools and families, to group field it stands as the essential context in which life goes. That is why the study of small group is relevant to the professional practice of psychology. Within the small group psychology the concept of Cohesion Group has been a popular construct. The study of this group process opens the door to understanding the internal life of the groups, which could explain us, among other aspects the performance of these and therefore provide clues to make them more effective.

This article has three times. In the first place they are shown the reasons why the study of this process is an essential subject of research to understand the small groups. In a second stage it is shown a synthesis of the state of research, work and theoretical and methodological lines. Since these analyzes, in a third time, an agenda of what he proposes as a roadmap for studies on cohesion and the author trying to develop in future research it opens.

Keys words: small group, group cohesion, group performance

Introducción

Tanto en empresas, comunidades, escuelas o en las propias familias el ámbito grupal se erige como el contexto por excelencia en el cual la vida tiene lugar. Es por ello que el estudio del grupo pequeño tiene relevancia para el ejercicio del profesional de la psicología, pues se deposita en nosotros la responsabilidad de generar dinámicas potenciadoras y hacer los grupos más eficientes. Trabajar en grupo y con el grupo ha llegado a formar parte del discurso de moda, pero sin la comprensión total de que trabajar en grupo no es potenciador en sí mismo –como a veces se cree– pues los espacios grupales “pueden ser lugares de incidencia activa para los cambios y también pueden ser lugares de

reproducción de lo más regresivo". (Cucco & Losada, 1992, p.4). El dominio de estos elementos es esencial para procesos potenciadores y desarrolladores.

Sin embargo a quienes toca coordinar estos grupos en la vida real es a docentes, líderes comunitarios, entrenadores, jefes. Los docentes son instruidos en habilidades pedagógicas, los jefes en técnicas directivas, pero en ocasiones no son suficientemente preparados para comprender la realidad grupal y tener las habilidades suficientes para "incidir en su dinámica, cuando una lectura grupal en sus aspectos dinámicos y temáticos es fundamental para llevar a cabo los procesos de aprendizaje y socialización". (Cucco & Losada, 1992, p.6). ¿Cómo entonces potenciar en ellos el conocimiento de las dinámicas que con su grupo acontecen? ¿Cómo brindar herramientas para transformar estas dinámicas con el fin de cumplimentar con éxito los objetivos por los cuales estos grupos existen?

El concepto de Cohesión Grupal ha sido un constructo muy popular en los estudios de los grupos pequeños. Este proceso grupal abre las puertas a la comprensión de la vida interna de los grupos que podría explicar entre otros aspectos el desempeño de estos y por tanto dar claves para hacerlos más efectivos. Este artículo, en un primer momento, mostrará las razones por las cuales este es un tema de investigación imprescindible para poder responder las preguntas que hemos propuesto anteriormente. En un segundo momento mostraremos una síntesis del estado de las investigaciones, trabajos y líneas teórico-metodológicas. ¿Qué se ha investigado hasta el momento? ¿Cuáles son los aspectos sobre los cuales existe discusión actual y que constituyen brechas importantes en el estudio de los pequeños grupos? A partir de estos análisis, y en un tercer momento, propondremos caminos necesarios en el estudio de este proceso para poder dar respuesta a nuestras preguntas. ¿Cuáles son las líneas a desarrollar en el estudio de la Cohesión en los grupos pequeños para seguir avanzando en los planos teóricos, metodológicos y con salidas prácticas claras?

Proceso de Cohesión Grupal. Importancia de su estudio

A través de los años se han propuesto múltiples definiciones de cohesión: "suma de todas las fuerzas que actúan sobre los miembros del grupo para hacerlos permanecer en el mismo" (Festinger, Schachter, & Back, 1950, p. 164), "la resistencia del grupo ante fuerzas externas" (Gross & Martin, 1952, p. 553) y como "una expresión singular de la integración afectiva, valorativa y conductual que alcance la membresía al interno del grupo"(Fuentes, 2008, p. 122). Lo que tienen de común todos estos autores, más o menos explicitado, es que es el proceso que describe cuánto los miembros de un grupo se sienten atraídos por este.

El proceso de Cohesión es clave para entender la formación y mantenimiento del grupo. Uno de los conceptos más citados en la actualidad la define como "un proceso dinámico que se refleja en la tendencia de un grupo a no separarse y permanecer unido con la finalidad de conseguir sus objetivos instrumentales y/o para la satisfacción de las necesidades afectivas de sus miembros" (Carron & Brawley, 2000, p. 94).

Este proceso es "el punto de partida en el estudio de los procesos de organización y dinámica del grupo, y la base sobre la cual emerge el espacio grupal y se erige la grupalidad como construcción particular de este proceso" (Mara Fuentes, 2004, p.9), pues describe el atractivo de los miembros al grupo y cómo ese atractivo hace que el grupo se mantenga existiendo en pos de una meta.

Es precisamente por ello que ha sido una temática que ha despertado el interés de múltiples disciplinas dentro de la Psicología (Familia, Deportiva, Militar, Organizacional, entre otras). También otras Ciencias Sociales se han interesado como la Sociología y la Demografía. Como es lógico cada una

de estas aproximaciones ha supuesto tendencias conceptuales y metodológicas diversas, no siempre con el componente subjetivo claramente identificado.

Una razón primordial por la que despierta ese interés es que quizás es de las pocas áreas en el ámbito de la Psicología de los Grupos en la que muchas investigaciones apuntan a una relación positiva de forma relativamente constante con el desempeño de la tarea del grupo (Evans & Dion, 1991; Chiochio & Essiembre, 2009; Greer, 2012).

Todo lo anterior lo ha convertido en uno de los constructos más populares en el estudio de los grupos pequeños. La prestigiosa revista *Small Group Research* desde su aparición en 1970 y hasta el año 2012 había reseñado 77 artículos con la temática de cohesión, convirtiéndose en uno de los tópicos más comunes de la revista. En ese mismo año un estudio arrojó que desde múltiples disciplinas alcanzaba el término en el Google Escolar 43, 800 coincidencias. (Greer, 2012).

Estado de las investigaciones sobre Cohesión Grupal

A pesar de la amplia gama de investigaciones se trata de un concepto que no está totalmente definido y en el que permanecen dificultades en su tratamiento (Carless, 2000). Las aproximaciones han sido diversas y podríamos utilizar diferentes taxonomías para clasificarlas. Como el objetivo de este trabajo no es hacer una explicación exhaustiva proponemos, para organizar la información, basarnos en el nivel explicativo usado para comprender este objeto de estudio e ilustraremos brevemente en cada una autores relevantes.

La mayoría de las propuestas en el estudio del proceso de cohesión han estado en su comprensión a nivel individual: cohesión como sentimientos de pertenencia e identificación con el grupo o exclusivamente con el atractivo del grupo para sus miembros (Schachter, Ellerton, Bride, & Gregory, 1951; Lott & Lott, 1965; Hoyle & Crawford, 1994; Van Bergen & Koekebakker, 1959). Este atractivo del grupo puede estar relacionado, tal como afirma Cartwright, con el sistema de necesidades que componen la motivación de la pertenencia al grupo y su correspondencia con los objetivos grupales (Zander, Natsoulas, & Thomas, 1960). Por otra parte Festinger, basado en la teoría de los procesos de comparación social, consideraba que el atractivo estaba dado cuando la comparación con los otros miembros del grupo garantizaba una autovaloración positiva y sólida, elemento que se daba cuando el resto de los miembros poseían similares características. La satisfacción también puede residir en el lugar que se ocupa dentro de la red de relaciones en el grupo (Leavitt, 1951) o en el grado de acuerdo existente sobre la posición de los diferentes status en el grupo (Heslin & Danphy, 1964).

Estas posturas, aunque sugieren elementos teóricos de gran valor “parten del supuesto de que este fenómeno se manifiesta a través de selecciones interindividuales lo cual convierte a la cohesión, en el plano operacional, en una particularidad de individuos y no de grupos” (Fuentes, 2008, p. 89). Esto supone una importante limitación.

Algunos autores han definido la cohesión como un constructo a nivel grupal: analizan la naturaleza de las interacciones que se dan en el grupo (Deutsh, 1949); toman en cuenta el grado de descentralización de la estructura grupal (Shaw, 1964); otros autores como M. Hogg se enfocan en conceptos como solidaridad grupal basados en los procesos de identidad social y autocategorización (Carless, 2000); autores soviéticos como Duberman y Neimer estudian la cohesión como medida de la unidad de conducta de los miembros de los grupos pequeños en las condiciones de libre elección de sus acciones (Fuentes, 2008); Spalinsky introdujo el interesante concepto de unidad de orientaciones valorativas como indicador más importante de cohesión que luego Dontsov

aplica a la teoría estratométrica de A. Petrovsky (1986) para hablar de unidades valorativas en lo afectivo, en las representaciones de los elementos fundamentales para el grupo y en lo conductual (Fuentes, 2008); en Cuba Mara Fuentes estudió las diferentes configuraciones de estos estratos según los niveles de desarrollo del grupo, asociando teórica y empíricamente ambos procesos (Betancourt & Landa, 1982; Morena & Sagué, 1983; Fuentes, 2008)

Los estudios de los autores cubanos, encabezados por Mara Fuentes (2008) consideran que:

La cohesión debe ser entendida como una emergencia de la propia dinámica grupal, como un fenómeno complejo, plurideterminado, consustancial a la propia existencia del grupo. Este "producto grupal" es una expresión singular de la integración afectiva, valorativa y conductual que alcance la membresía al interno del grupo (p.122)

Esta visión avanza en la interpenetración del nivel personal, el interindividual y el grupal, así como logra establecer una concepción coherente con el presupuesto de que la actividad conjunta es la que estructura y condiciona la vida en el grupo. También enfatizó en lo teórico en una mirada psicosocial a esta realidad grupal, lo que implica entender cualquier grupo como una realidad psicológica, visualizar al grupo como portador de una subjetividad propia "entendida como una construcción particular que se erige como producto de una permanente interpenetración de lo individual, lo grupal y lo social" (Fuentes, 2004, p.5). Es por ello que Mara Fuentes (2004) afirma:

...se hace necesario diferenciar la comprensión de los agrupamientos humanos como contextos de una comprensión psicosocial de los mismos en tanto espacios psicológicos de construcción y expresión de la subjetividad, tratando de diferenciar un enfoque de trabajo tradicional "en el grupo" de un enfoque "desde el grupo". Esta comprensión nos permitirá desarrollar un dispositivo interventivo que permita una mirada de "lo grupal" y una utilización efectiva del grupo en el proceso de cambio que se pretende (p.9).

No obstante no responde teóricamente el vínculo del concepto con otros procesos del grupo a pesar de que esta autora reconoce que es el punto de partida del resto de los procesos, tal como comentábamos anteriormente.

Estos estudios introdujeron además la idea de que la cohesión que caracteriza a cada grupo posee peculiaridades diferentes en dependencia del grado de madurez sociopsicológica que posea el grupo, es decir del nivel de Desarrollo Grupal (otro de los procesos grupales). Esta autora afirmó a partir de sus estudios que solo desde esta relación se puede analizar su influencia sobre la efectividad del trabajo grupal (Fuentes, 2008). Sobre este aspecto volveremos en próximos apartados.

Existe una tercera postura, más extendida en los últimos tiempos, de comprender la cohesión como un constructo a nivel grupal e individual (Brawley, Carron, & Widmeyer, 1987; Carron & Brawley, 2000). Estos autores argumentan la necesidad de distinguir entre la atracción al grupo (nivel individual) y las percepciones del grupo como un todo (nivel grupal).

Esta concepción comprende la cohesión como "un proceso dinámico que se refleja en la tendencia de un grupo a no separarse y permanecer unido con la finalidad de conseguir sus objetivos instrumentales y/ o para la satisfacción de las necesidades afectivas de sus miembros" (Carron & Brawley, 2000, p. 94). Este concepto ha sido asumido junto al reconocimiento de la existencia de al menos cuatro dimensiones: Atracción Individual a la Tarea, Atracción Individual hacia los Aspectos Sociales, Integración Grupal hacia la Tarea e Integración Grupal Hacia los Aspectos Sociales. Esta

definición es la más reconocida en el mundo de la investigación anglosajona y de la Europa occidental y la más citada en los últimos treinta años.

No obstante es una definición que ha tenido numerosos cuestionamientos a partir de algunas investigaciones empíricas que sugieren que el nivel grupal es el componente crítico de la cohesión y que la atracción individual correlaciona débilmente con otras variables, en especial con el desempeño del grupo (Carless, 2000).

Como se ha podido apreciar en esta síntesis, existen múltiples definiciones de cohesión. Muchas de ellas aunque utilicen términos diferentes se refieren a realidades similares. Sin embargo, la limitación fundamental es que estas definiciones carecen de modelos conceptuales que ayuden a entender la coherencia entre el nivel teórico, la recolección de la información y su análisis, o lo que pudiéramos decir de otro modo, que ayude a esclarecer la relación entre un nivel teórico, empírico y axiológico. Carron y Brawley (2000) señalan:

Investigadores de diferentes áreas del trabajo con grupos (acompañamiento psicológico, psicología militar, psicología deportiva, etc.) están preocupados por la cantidad de cuestiones alrededor de la cohesión grupal. ¿Cuál es su naturaleza? ¿Cuál es su antecedente más importante que permite su desarrollo? ¿Cuáles son las consecuencias más importantes de su presencia? (p. 97)

Existe una ausencia de modelos conceptuales que contengan, pero trasciendan las definiciones. Esto hace que no existan explicaciones que logren comprender la naturaleza compleja del fenómeno, aplicable a diversidad de grupos, aunque reconozca las particularidades y que logre conectar armónicamente con el resto de los constructos dentro de la Psicología de los Grupos.

En 1980 Evans y Jarvis (1980) ya hacían un llamado a la comunidad científica de realizar un esfuerzo investigativo directo para comprender conceptualmente el proceso de cohesión. El primer paso de este proceso es comprenderlo a nivel teórico para, posteriormente identificar vínculos hipotéticos con otros constructos, en lo que algunos autores nombran una red nomológica. En el caso específico de la cohesión es fundamental, pues ayudaría a disipar ciertas confusiones existentes a partir de la diversidad de conceptos con las que ha sido estudiada: solidaridad, clima, sentido de comunidad, entre otras muchas (Carless, 2000). Algunos autores han recogido más de 13 correlatos de la cohesión entre los que figuran los resultados, el rendimiento, la satisfacción, y la conformidad (Balaguer, Castillo, & Duda, 2003). Esto es un prerrequisito indispensable e inviolable para realizar posteriores pruebas empíricas a partir de la construcción de un test o prueba psicológica. La ausencia de este modelo es causa probable de resultados empíricos contradictorios.

Relacionado con esta dificultad existe otra: la ausencia de un modelo operacional. El propio autor más citado en los últimos treinta años en esta temática, Albert Carron (2000), reconoce que:

Aunque puede ser relativamente sencillo llegar a construir un consenso sobre la definición de cohesión, trasladar esa definición a un modelo conceptual y operacional es siempre un reto. No obstante, la operacionalización de un constructo teórico está en el centro del progreso científico. (p.97)

La mayoría de los autores coinciden en que la cohesión es un concepto muy difícil de “atrapar”, entre otras razones, porque hay un uso extendido desde el sentido común que ha viciado en algunas ocasiones las investigaciones (Siebold, 1999).

Nuestra búsqueda ha develado la ausencia de instrumentos debidamente validados y congruentes con un aparato conceptual. Además del instrumento elaborado por estos autores para el estudio de la cohesión en grupos deportivos y del tradicional sociométrico, no se cuenta con un arsenal instrumental para el estudio y profundización de este proceso en grupos de otras características.

Son escasos los trabajos que avanzan en la construcción de escalas de cohesión o trabajos empíricos en otros contextos, pero con criterios teóricos no suficientemente sólidos o coherentes (Segovia & García-Salmones, 2010; Kratz, y otros, 2014). El mismo cuestionario de Ambiente Grupal ha sido adaptado al español (Iturbide, Eiosua, & Yanes, 2010) y también al francés, aunque en este último caso con ligeras modificaciones (Buton, y otros, 2007). Estos mismos autores realizaron una adaptación de su cuestionario para el estudio del proceso en equipos deportivos de niños (Martin, Carron, Eys, & Loughhead, 2012), así como para el estudio de clases de educación física (Estabrooks & Carron, 2000).

La mayoría de las técnicas son construidas *ad hoc*, sin fuerte sustento teórico, que buscan demostrar elementos puntuales y en su mayoría relación con otras variables, pero que no son el centro del estudio. (Guo, Tan, & Xu, 2010; Knight & Saal, 1984; Monzani, Ripoll, Peiró, & Van Dick, 2014; Espinosa & Clark, 2014)

Otras técnicas han sido desarrolladas para el estudio de la cohesión en el contexto familiar (Koutra, Triliva, Roumeliotaki, Lionis, & Vgontzas, 2012), así como para el contexto clínico (Andersen, Shelby, & Golden-Kreutz, 2007; Wongpakaran, Wongpakaran, Intachote-Sakamoto, & Boripuntakul, 2013).

No es posible establecer las regularidades del proceso, su evolución en el grupo, su relación con otros constructos y con el desempeño del grupo si no se posee un modelo viable para su *medición*.

Otra de las brechas en este campo es que la mayoría de las investigaciones están focalizadas en contextos deportivos y militares, por lo que existen pocas investigaciones en contextos educativos y organizacionales. Se encuentran algunos estudios sobre la cohesión del claustro de profesores (Kratz, y otros, 2014), el estudio del liderazgo de los niños en las aulas de clases (Yamaguchi & Maehr, 2004) y de intervención y estudio en clases de Educación Física (Christensen, Schmidt, Budtz-Jørgensen, & Avlund, 2016)

Esto es sin lugar a dudas una brecha en los estudios sobre el funcionamiento de los grupos pequeños, pues gran parte de nuestra vida transitamos por grupos en contextos educativos y laborales.

Otro elemento que podemos encontrar en las investigaciones es la falta de datos concluyentes y coherentes entre la relación cohesión-rendimiento del grupo, pues existen evidencias empíricas que confirman una relación tanto negativa como positiva entre ambos constructos. Se han realizado algunos interesantes metaanálisis de investigaciones como los de Mullen y Copper (1994), de Beal, Cohen, Burke y McLendon (2003) en los que se llega a la conclusión de que la relación entre cohesión y rendimiento es positiva, aunque leve y centrada principalmente en el constructo tarea de la cohesión. Sin embargo estudios posteriores muestran otros resultados, en los que se afirman que esa relación fue mediada por otras variables como el nivel de análisis, el nivel de interdependencia de la tarea, la aceptación de las metas grupales y las normas grupales y que esa relación es mucho más compleja (Gully, Devine, & Whitney, 1995).

La complejidad de esta relación está dada, en buena medida, por la definición conceptual y operacional de los dos constructos que se relacionan. La naturaleza multidimensional de la Cohesión y la distinción Tarea y Aspectos Sociales es asumida por la mayoría de los investigadores, sin embargo

existen pocas investigaciones empíricas que estudien cómo ambas pueden afectar el rendimiento del grupo para diferentes tareas (Chang & Bordia, 2001).

Se ha producido un extenso debate sobre el concepto cohesión, pero realmente no ha sido así sobre el concepto desempeño o rendimiento del grupo, aunque existen algunos trabajos que se han esforzado en su conceptualización. El desempeño del grupo ha sido generalmente operacionalizado como efectividad en la tarea o productividad grupal. También algunas medidas han incluido la calidad en las decisiones número de victorias y el número de problemas solucionados (Gully, Devine, & Whitney, 1995; Chang & Bordia, 2001). Como la Cohesión, también el desempeño del grupo es un constructo multidimensional. En los estudios de esta relación es bastante extendido el uso del modelo de Tres Dimensiones de Hackman que considera tres niveles: las salidas del grupo en términos de cantidad, calidad y cumplimiento de sus plazos, es decir de productividad; la capacidad de los miembros de trabajar juntos en el futuro, viabilidad del sistema; y el grado mediante el cual el grupo contribuye al crecimiento personal de los miembros, crecimiento profesional (Jordan, Feild, & Armenakis, 2002). Este modelo provee una comprensión especial para comprender el rendimiento de grupos en contextos organizacionales, pero ha sido poco trabajado empíricamente.

Otro elemento es la dirección de esta relación. Algunos autores afirman que usualmente se estudia la cohesión como el elemento que aumenta la productividad, pero existen evidencias de que un buen desempeño del grupo eleva el atractivo del grupo para sus miembros, por tanto, eleva la Cohesión. Como es obvio ninguno de los dos elementos excluye al otro teóricamente, pero la mayoría de los estudios están realizados en un corto período de tiempo, por lo que no se puede identificar la dirección de la relación entre cohesión y productividad.

A modo de conclusión: Caminos que se abren

A partir de lo planteado se dibuja una ruta crítica para los estudios futuros sobre Cohesión Grupal. Existen al menos cinco momentos necesarios.

En primer lugar el desarrollo de un modelo conceptual integrador y coherente a partir de una sistematización crítica de la diversidad de corrientes y autores que han trabajado el término. Este es un paso indispensable en las aspiraciones de profundizar en estos temas. Un modelo conceptual que nos pueda ayudar a entender mejor la naturaleza del proceso, sus condicionantes en las diferentes fases del grupo y sus hipotéticos vínculos con otros constructos del grupo pequeño.

Ello posibilitaría el desarrollo de un modelo operativo coherente con este esquema conceptual que permita la obtención de una herramienta validada para el estudio de este proceso. Hablar de un modelo operativo es totalmente intencional. No se trata de un solo instrumento, sino de una diversidad de modos de diagnóstico que permitan comprender diversos indicadores de este aparato conceptual.

En un tercer momento, y auxiliados de este modelo operativo, la definición de indicadores procesuales que permitan entender la naturaleza dinámica del proceso durante las diversas fases por las que el grupo transita, así como la relación del proceso con los elementos estructurales y el resto de los procesos del grupo. Estos indicadores procesuales, estudiados de forma longitudinal en varios grupos, permitirían visitar y enriquecer el modelo conceptual y afinar el modo de operacionalizar los diferentes indicadores definidos con anterioridad. Aunque es lógico pensar que esta fase pertenece a las dos primeras, es imposible implementarla sin antes tener un sistema sólido desde el cual estudiar longitudinalmente a los grupos. De no hacerse en este orden corremos el riesgo de

obtener información inconsistente y desorganizada y de ser poco eficientes a la hora de su interpretación. Estas tres fases suponen un proceso recurrente que podrá perfeccionarse constantemente.

A partir de estos elementos es que considero que estarían creadas las condiciones para el estudio de lo que considero el asunto esencial de este proceso: la relación entre cohesión y rendimiento del grupo. Podemos entonces testear esta relación en diversos tipos de grupos (desde diferentes tipos de tareas, donde la variable fundamental sea la interdependencia), en diversas fases de su desarrollo y tomando en cuenta otros mediadores ya descritos y que nosotros ya habremos organizado teóricamente. Estos estudios longitudinales darían la posibilidad de estudiar la dinámica recíproca entre ambos constructos. Solo así creemos que seremos capaces de dilucidar qué dimensión(es) de la cohesión y en qué condiciones de la tarea se contribuye más a un mejor rendimiento.

Con esta información podremos desarrollar lo que será, seguramente, un instrumento valioso y aplicable en diversos campos: un programa para la potenciación de este proceso. Ello supondrá una contribución valiosa para docentes, líderes comunitarios, jefes y otros actores que tengan a su cargo la coordinación de un grupo. Una mejor coordinación y trabajo del proceso de cohesión aumentará el rendimiento de los escolares, así como de las organizaciones laborales. Avanzar en esta dirección brindará posibilidades de aplicación directa en el contexto de los servicios, deportivo, militar, empresarial, educativo, entre otros.

En esto estamos empeñados. Reportaremos, en próximos artículos, comentarios, discusiones y avances de esta línea de investigación.

Bibliografía

- Andersen, B., Shelby, R., & Golden-Kreutz, D. (2007). RCT of a psychological intervention for patients with cancer: I. Mechanisms of change. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 75*(6), 927-938.
- Balaguer, I., Castillo, I., & Duda, J. (2003). Cohesion and Performance in Groups: A Meta-Analytic Clarification of Construct Relations. *Journal of Applied Psychology, 88*(6), 989-1004.
- Beal, D., Cohen, R., Burke, M., & McLendon, C. (2003). Interrelaciones entre el clima motivacional y la cohesión en futbolistas cadetes. *eduPsykhé, 2*(2), 243-258.
- Betancourt, R., & Landa, R. (1982). "Peculiaridades de la cohesión grupal en distintos momentos del desarrollo grupal". Etapa I. Tesis de Diploma, Universidad de La Habana, Facultad de Psicología, La Habana.
- Brawley, L., Carron, A., & Widmeyer, W. (1987). Assessing the cohesion of teams: Validity of the Group Environment Questionnaire. *Journal of Sport Psychology, 9*, 275-294.
- Buton, F., Fontayne, P., Heuzé, J., Bosselut, G., & Raimbault, N. (2007). The QAG-a: An Analog Version of the Questionnaire sur l'Ambiance du Groupe for Measuring the Dynamic Nature of Group Cohesion. *Small Group Research, 38*(2), 235-264. doi:10.1177/1046496407300476
- Carless, S. (2000). Reply to Carron and Brawley. *Small Group Research, 31*(1), 107-118.
- Carron, B., & Brawley, L. (2000). Cohesion. Conceptual and Measurement Issues. *Small Group Research, 31*(1), 89-106.
- Chang, A., & Bordia, P. (2001). A multidimensional approach to the group cohesion-group performance relationship. *Small Group Research, 32*(4), 379-405.
- Chiocchio, F., & Essiembre, H. (2009). Cohesion and performance: A meta-analytic review of disparities between project teams, production teams, and service teams. *Small Group Research*(40), 382-400.

Integración Académica en Psicología
Volumen 3. Número 9. 2015. ISSN: 2007-5588

- Christensen, U., Schmidt, L., Budtz-Jørgensen, E., & Avlund, K. (2016). Group Cohesion and Social Support in Exercise Classes: Results From a Danish Intervention Study. *Health Education & Behavior, 33*(5), 677-689.
- Cucco, M., & Losada, L. (1992). El espacio grupal. Espacio de génesis y transformación. *IV Encuentro Latinoamericano de psicoanalistas y psicólogos marxistas*. La Habana.
- Deutsh, M. (1949). El efecto de la competencia y la cooperación en el proceso grupal. *Human Relations, 2*, 129-152.
- Espinosa, J., & Clark, M. (2014). *Team Cohesion Scale*. Recuperado el 23 de abril de 2015 de PsycTESTS: <http://dx.doi.org/10.1037/t29833-000>
- Estabrooks, P., & Carron, A. (2000). The Physical Activity Group Environment Questionnaire: An instrument for the assessment of cohesion in exercise classes. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice, 4*(3), 230-243. doi:10.1037/1089-2699.4.3.230
- Evans, C., & Dion, K. (1991). Group cohesion and performance: A meta-analysis. *Small Group Research*(22), 175-186.
- Evans, N., & Jarvis, P. (1980). Group cohesion: A review and reevaluation. *Small Group Research, 11*, 359-370.
- Festinger, L.; Schachter, S. & Back, K. (1950). *Social pressures in informal groups*. New York: Harper.
- Fuentes, M. (2004). ¿Por qué el grupo en la Psicología Social? En N. Vasallo, M. Fuentes, L. Álvarez, & D. Pañellas, *Selección de Lecturas Psicología Social II* (pp. 3-22). La Habana: Félix Varela.
- _____. (2008). *Psicología Social del Grupo. Investigación y desarrollo de teorías*. La Habana: Félix Varela.
- Greer, L. (2012). Group Cohesion: Then and Now. *Small Group Research, 43*(6), 655-661.
- Gross, N. & Martin, W. (1952). On Group Cohesiveness. *The American Journal of Sociology, 57* (6), 546-554
- Gully, S., Devine, D., & Whitney, D. (1995). A meta-analysis of cohesion and performance: Effects of level of analysis and task interdependence. *Small Group Research (26)*, 497-521.
- Guo, Z., Tan, F. T., & Xu, H. (2010). Group norms, media preferences, and group meeting success: A longitudinal study. *Computers in Human Behavior, 26*(4), 645-655.
- Heslin, R., & Danphy, D. (1964). Three dimensions of member satisfaction in small groups. *Humans Relations, 17*(2).
- Hoyle, R., & Crawford, A. (1994). Use of individual-level data to investigate group phenomena: Issues and strategies. *Small Group Research, 25*, 464-485.
- Iturbide, L., Eiosua, P., & Yanes, F. (2010). Medida de la cohesión en equipos deportivos. Adaptación al español del Group Environment Questionnaire (GEQ). *Psicothema, 22*(10), 482-488.
- Jordan, M., Feild, H., & Armenakis, A. (2002). The Relationship Of Group Process Variables And Team Performance. A Team-Level Analysis in a Field Setting. *Small Group Research, 33*(1), 121-150.
- Knight, P., & Saal, F. (1984). Effects of gender differences and selection agent expertise on leader influence and performance evaluations. *Organizational Behavior & Human Performance, 34*(2), 225-243.
- Koutra, K., Triliva, S., Roumeliotaki, T., Lionis, C., & Vgontzas, A. (2012). Greek Version of the Family Adaptability and Cohesion Evaluation Scales IV Package (FACES IV Package). *Journal of Family Issues, 34*(12), 1647-1672. doi:10.1177/0192513X12462818
- Kratz, H., Locke, J., Piotrowski, Z., Ouellette, R. X., Stahmer, A., & Mandell, D. (2014). All Together Now: Measuring Staff Cohesion in Special Education Classrooms. *Journal of Psychoeducational Assessment, 1-10*.
- Leavitt, H. (1951). Some effects of certain communication patterns on group performance. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 46*(1).

Integración Académica en Psicología
Volumen 3. Número 9. 2015. ISSN: 2007-5588

- Lott, A., & Lott, B. (1965). Group cohesiveness as interpersonal attraction. *Psychological Bulletin*(64), 259-309.
- Martin, L., Carron, A., Eys, M., & Loughhead, T. (2012). Development of a Cohesion Inventory for Children's Sport Teams. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 16 (1), 68-79.
- Monzani, L., Ripoll, P., Peiró, J. M., & Van Dick, R. (2014). Loafing in the digital age: The role of computer mediated communication in the relation between perceived loafing and group affective outcomes. *Computers in Human Behavior*, 33, 279-285.
- Morena, d. I., & Sagué, L. (1983). "Peculiaridades de la cohesión en distintos momentos del desarrollo grupal". Etapa II. Tesis de Diploma, Universidad de La Habana, Facultad de Psicología, La Habana.
- Mullen, B., & Copper, C. (1994). The relation between group cohesiveness and performance: An integration. *Psychological Bulletin*, 115, 210-227
- Schachter, S., Ellerton, N., Bride, M., & Gregory, D. (1951). An experimental study of cohesiveness and productivity. *Human Relations*, 4.
- Segovia, A., & García-Salmones, L. (2010). El impacto del tamaño y la diversidad en los procesos y resultados grupales. *Psicothema*, 22(1), 137-142.
- Shaw, M. (1964). *Communication networks. Advances in Experimental Social Psychology* (Vol. I). New York.
- Siebold, G. (1999). The Evolution of the Measurement of Cohesion. *Military Psychology*, 11, 5-26.
- Van Bergen, A., & Koekebakker, J. (1959). Group cohesiveness in laboratory experiments. *Acta Psychologica*, 16(2).
- Wongpakaran, T., Wongpakaran, N., Intachote-Sakamoto, R., & Boripuntakul, T. (2013). *Group Cohesiveness Scale*. Obtenido de PsycTESTS: <http://dx.doi.org/10.1037/t24973-000>
- Yamaguchi, R., & Maehr, M. (2004). Children's emergent Leadership. The Relationships With Group Characteristics and Outcomes. *Small Group Research*, 35(4), 388-406.
- Zander, A., Natsoulas, T., & Thomas, E. (1960). Personal goals and the groups goals for the member. *Human Relations*, 13(4).

LA FORMACIÓN DEL PSICÓLOGO EN EL PERÚ

Belisario Zanabria Moreno

Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle. Perú

Resumen

La historia de la psicología peruana, sigue el desarrollo histórico de la psicología mundial, en el que la filosofía adscribe a la psicología y luego se independiza y se constituye en una ciencia del comportamiento, el desempeño y la conducta, siguiendo el curso del desarrollo del psicoanálisis, el conductismo, estructuralismo, funcionalismo, la Gestalt, el cognitivismo; proponemos una psicología que deje la orientación psicométrica como base de su actividad, que no sea especulativa, elucubradora con ideas de sentido común; una ciencia psicológica que pueda integrar de manera no-trivial, adecuada y coherentemente los diversos aspectos de la realidad del hombre, se necesita una psicología que responda a las exigencias históricas de nuestros pueblos, rescatando los esfuerzos del desarrollo de los hombres. Una psicología que promueva la solidaridad, la libertad y la justicia.

Palabras claves: Historia de la psicología, reduccionismo, mecanicismo, naturalismo, espiritualismo, irracionalismo, especulación, elucubración, solidaridad, libertad, justicia

Abstract

The history of Peruvian psychology, follows the historical development of the world's psychology, which ascribes philosophy to psychology and then becomes independent and becomes a science of behavior, performance and behavior, following the course of development psychoanalysis, behaviorism, structuralism, functionalism, Gestalt, cognitivism; We propose a psychology psychometric stop orientation as a basis of its activity, which is not speculative, elucubrative with commonsense ideas; a psychological science that can integrate non-trivial, properly and coherently the various aspects of the reality of man, a psychology that meets the historical demands of our people, rescuing efforts of development and liberation of men is needed. A psychology that promotes solidarity, freedom and justice.

Keywords: History of psychology, reductionism, mechanism, naturalism, spiritualism, irrationalism, speculation, vagary, solidarity, freedom, justice

En *Historia de la Psicología en el Perú*, el Dr. Reynaldo Alarcón (2000) subraya que ya desde la colonia, con la creación de la Universidad de San Marcos en 1551, se inician los estudios filosóficos bajo cuyo dominio se incluía la Psicología. Esta modalidad se extenderá, aproximadamente, hasta la segunda década del siglo xx.

Ya en los inicios del siglo xx se observa una clara influencia de la psicología europea y debemos destacar el reducido impacto que parece haber tenido, entre nosotros, la creación del primer laboratorio de psicología experimental en Leipzig, Alemania, y con ello, el nacimiento de la Psicología como ciencia; sin embargo, el advenimiento de la escuela freudiana y más adelante el nacimiento del conductismo en América, el estructuralismo, el funcionalismo, la escuela de la Gestalt, entre otras, tendrán alguna influencia entre los estudiosos de la época, como Pedro Zulen (1889-1925). Mariano

Iberico (1892-1974), Ricardo Dulanto (1894-1930), cuya contribución precursora de la psicología peruana tiene en ellos a sus representantes más lúcidos.

El primer hito importante para la historia de la Psicología en el Perú lo constituye la obra de Honorio Delgado y Mariano Iberico, *Psicología* (1933), que constituye una clara expresión del reconocimiento de los aportes de Bergson. En esta obra los autores exponen el enfoque espiritualista en psicología y critican las corrientes opuestas. Delgado, aparece como el psicólogo más importante entre 1920 y 1930, por no decir, el único. Dirige una publicación, que fundara con Hermilio Valdizán, la *Revista de psiquiatría y disciplinas conexas* (1918-1924), da a conocer la prueba de Rorschach y en especial, los aportes de los teóricos alemanes a la psicología, como por ejemplo, en *La personalidad y el carácter* (1943), obra en la que presenta a Krestschmer, Spranger, Pfahler y Jaensch. Delgado introduce en nuestro país el psicoanálisis y de 1915 a 1927 se muestra como un decidido partidario de Freud. En 1930, en *Psicología del mito* apunta ya su reacción anti analítica y en 1938 en *Psicología General y Psicopatología de las Tendencias Instintivas*, puede leerse, según Seguín, lo más característico de sus reacciones catatímicas anti-freudianas. A partir de 1939, decididamente anti-Freud.

Honorio Delgado aparece partidario de Freud en cuanto este incurre en compromiso con el abstraccionismo y el espiritualismo que impregna la psicología clásica. En un segundo momento, acendrando su formación psicológica se abre a las influencias de nuevas corrientes y doctrinas: Krestchmer, Stern, Silder, Husserl, entre otros. Su adhesión al psicoanálisis no ha variado en principio, pero hay un gradual alejamiento de los puntos de vista exclusivamente freudianos y una mayor aceptación de las doctrinas disidentes, en especial, de las de Adler y Jung. En la vía de esta evolución, soportado aún por principios científico-positivos, el pensamiento filosófico de Delgado será proclamado por la problemática ética y existencial. Para responder a este reclamo, tiene que habilitar a la Psicología como maestra de vida y otorgarle la dirección de la cultura humana. Se trata, en este aspecto, y a decir de Delgado, de que el hombre de nuestro tiempo tenga una organización mental completamente desarrollada en todos los aspectos del interés y del desinterés humanos, al mismo tiempo que armoniosamente jerarquizada gracias a la hegemonía espontánea de los valores elevados; que en correspondencia con esta organización mental lleve una vida que haga realidad y ejercite con vigor todos los ideales y todas las necesidades que hacen del hombre un ser noble. Al estudio de la naturaleza física, eminentemente mecanizada y cuantitativa, se unirá entonces, el de una naturaleza humana vital y móvil, con toda la riqueza que en ella descubre la nueva psicología. Una Psicología espiritual y una Biología vitalista configuran una concepción teleologista de los fenómenos de la vida en todos sus niveles.

Hacia 1935 llega al Perú el Dr. Walter Blumenfeld (1882-1967), psicólogo, que debido a las condiciones poco favorables para los judíos en Alemania, decide venir al Perú siendo la Universidad Nacional Mayor de San Marcos la institución académica que le ofrece el espacio requerido para el desarrollo de sus ideas y planteamientos con respecto a nuestra especialidad. En los años previos a su llegada al Perú, en la Universidad de San Marcos se habían producido cambios significativos en el aspecto académico creándose una Escuela de altos estudios en la que se incluye el Instituto de Psicología. Así, su activa participación en la vida académica favoreció el desarrollo de una psicología científica, con un fuerte componente experimental que permitió visualizar la psicología desde una perspectiva diametralmente opuesta a la que se propugnaba desde la psicología filosófica y espiritualista, pero también con significación práctica en el ámbito experimental, educacional y clínico. Sin duda, Delgado y Blumenfeld representan hitos contrapuestos de gran significación para la psicología peruana del siglo xx y son los que generaron espacios de intensa actividad académica y

científica hasta la década de 1960, aproximadamente, contexto en el que se inicia la formación profesional, propiamente dicha, del psicólogo en el Perú, con la creación del Departamento de Psicología en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, en el año 1963.

La década de 1960 tuvo como destacada figura de la Psiquiatría y de la Psicología peruana al Dr. Carlos Alberto Seguín, verdadero introductor del psicoanálisis en el Perú, quien generó, a partir de la cátedra Universitaria en San Fernando (Facultad de Medicina de la Universidad de San Marcos) y del Servicio de Psiquiatría del Hospital Obrero de Lima, verdaderas ágoras de estudio e investigación.

El psiquiatra y pedagogo Dr. Luis Aquiles Guerra creó el primer Consultorio Psicológico de la Universidad de San Marcos en el año 1957, servicio de Proyección Social que permitió realizar el trabajo profesional extramuros de la Universidad, dicho consultorio, que hasta la fecha viene cumpliendo una importante actividad profesional de servicio, como de entrenamiento de los futuros psicólogos, orienta su labor a las personas con escasos recursos económicos de la capital siendo uno de los más antiguos de su género en Latinoamérica y que ha tenido una especial relevancia en el ámbito clínico en los últimos treinta años de psicología en el Perú.

La psicología ha sido fundada y desarrollada por personajes preclaros, pertenecientes siempre a una élite intelectual y académica, casi predestinados, excepcionales.

Situación actual en el ámbito académico de la psicología en el Perú

En la actualidad, los estudios que se realizan en el ámbito universitario para alcanzar el título profesional o la licenciatura abarcan seis años, de los cuales el último está orientado a la realización de las prácticas pre-profesionales en una de las áreas que el estudiante haya elegido previamente como de su interés. Al respecto, cabe mencionar, que, si bien históricamente el área clínica ha sido la de mayor preferencia entre los estudiantes de pre-grado, hoy observamos una mayor amplitud de los criterios para adoptar la decisión vocacional; de ahí que se haya incrementado el interés por otras áreas.

La formación universitaria de los psicólogos, privilegia el abordaje teórico, así como el necesario aprendizaje de técnicas para el trabajo profesional y una preparación del estudiante para la investigación psicológica. Asimismo, se incide básicamente en la preparación del futuro psicólogo en el ámbito del servicio en las áreas: clínica, de la salud, industrial y organizacional, educacional, social y comunitaria, entre otras, así como también la investigación científica.

Concluidos los seis años de estudio, los estudiantes reciben de manera automática el grado académico de Bachiller (años atrás se exigía la presentación de una tesis de investigación). Para la obtención del título profesional de psicólogo se suelen utilizar algunas alternativas a elegir por el graduado, entre ellas la presentación de una tesis de investigación o un examen de suficiencia profesional o la presentación de tres informes psicológicos, los mismos que suelen comprender el área de interés profesional del graduado.

Los estudios de post grado se han venido incorporando desde la década de 1980 y están destinados a brindar los grados académicos de Magister y Doctorado, este último recién se implementa en la década de 1990, ambos tienen una duración de cuatro semestres académicos. Las universidades brindan el grado de Magister y Doctorado en Psicología.

Situación actual a nivel profesional

El ejercicio profesional de la Psicología en el Perú está amparada por la ley 23.019 (Ley de creación del Colegio de Psicólogos) y permite a los profesionales psicólogos realizar actividades de su competencia profesional en las diversas áreas de su especialidad. El Colegio de Psicólogos del Perú cuenta a la fecha con diez consejos directivos regionales distribuidos en todo el país, los que se encargan de velar por el buen ejercicio de la profesión. Es destacable mencionar que un grueso de ellos se dedican a la práctica privada en el ámbito clínico realizando intervenciones a nivel diagnóstico y terapéutico. Si bien existe un respaldo legal para el ejercicio profesional del psicólogo en las dependencias del estado como por ejemplo en el contexto educativo, debemos resaltar que es el sector privado el ámbito que cuenta mayormente con la participación profesional del psicólogo en los diversos niveles de intervención. En el Perú, tenemos alrededor de cuarenta y dos universidades, entre públicas y privadas, que forman psicólogos. El ingreso del estudiante a la universidad pasa por un proceso de selección a través de pruebas de conocimiento y aptitud. En algunas universidades se exige que el estudiante sea sometido a un examen de personalidad, condición para ser admitido a la facultad de Psicología. La formación integral del estudiante toma en cuenta las diversas corrientes o escuelas de la psicología contemporánea. En la actualidad el 44% de las carreras de psicología son facultades autónomas, el 28% pertenece a las Ciencias Sociales y el 0.28% a la Facultad de Ciencias de la Salud.

La mayoría de las carreras de psicología se imparten de manera presencial salvo el caso de cinco de ellas que ofertan la modalidad a distancia: Universidad Peruana Los Andes de Huancayo, Universidad Los Ángeles de Chimbote, Universidad Alas Peruanas de Lima, Universidad Inca Garcilaso de la Vega Lima y Universidad César Vallejo de Trujillo.

La demanda por seguir la carrera de psicología se ha ido incrementando en los últimos años. La carrera profesional del psicólogo figura en el *ranking* de las carreras más demandadas del sistema universitario peruano. Esta situación hace necesaria una revisión de los planes de estudio y de perfiles profesionales propuestos para conocer si están acordes con los requerimientos y demandas de su rol profesional.

La psicología en el Perú ha experimentado en los últimos años un gran crecimiento, tanto en lo que se refiere al número de profesionales (existen más de 25.000 psicólogos colegiados) como al desarrollo y posicionamiento del psicólogo en diversas instituciones públicas y privadas. En concordancia con la Ley del Trabajo no. 28.369, que norma el Ejercicio Profesional del Psicólogo, los Capítulos Profesionales comprenden las siguientes áreas de especialidad: Psicología Clínica y de la Salud, Neuropsicología, Psicología Jurídica, Psicología Organizacional, Psicología Educacional, Psicología Policial Militar, Psicología del Deporte, Psicología Social Comunitaria, Psicología del Adulto Mayor, Psicología de las Emergencias y Desastres, Psicología Penitenciaria y otras que podrían crearse.

El quehacer científico y académico de la psicología es multiparadigmático, existen una gran diversidad de enfoques y teorías; además su práctica profesional se realiza en una variedad de contextos a través de una diversidad de funciones sustentadas en diversos métodos y técnicas muchas veces antagónicas entre sí.

A pesar de los años desde que se instituyó la carrera de psicología, los planes de estudio de las diferentes universidades solo han desarrollado readaptaciones curriculares y pocos cambios reales y sustantivos, que al revisar los perfiles establecidos para los psicólogos se observa la exigencia de una gran amplitud de dominios teórico-conceptuales y operativos, que impidieron una adecuada adaptación al mercado laboral.

Cada universidad seleccionará las competencias que desea desarrollar en sus estudiantes y deberá priorizar. Una vez seleccionadas las competencias transversales y específicas que el programa desee impulsar, debe distribuirlas en el plan de estudios para su desarrollo en las diferentes asignaturas y reforzarán aquellas que consideren más importantes según su orientación institucional.

Por lo tanto, bajo esta orientación, los programas deben preocuparse tanto por lo que se debe enseñar a los estudiantes para convertirse en psicólogos competentes, como en las competencias que los psicólogos entrenados deben demostrar si están calificados para la práctica independiente.

La mercantilización de la carrera profesional de psicología va por la formación profesional a distancia, mediante la facilitación de módulos de lectura y, basado en ello, presentar informes y resolver cuestionarios de exámenes, que serán suficientes para su formación. Los alumnos formados bajo esta modalidad no han podido demostrar el conocimiento de la psicología, evidenciado durante sus prácticas pre profesionales.

Asistimos a un duro proceso de globalización económica, así el Consenso de Washington sería la carta de navegación que el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional impondrían como receta a los países subdesarrollados.

El concepto de un mundo tripolar, en donde Europa y Japón pudiesen hacer contrapeso a la potencia estadounidense, es una visión caduca. El enorme peso económico y político de sus transnacionales, unido a su arsenal monetario y militar, hace de los Estados Unidos la única y verdadera potencia mundial, capital de la globalización (Jacques Gélinas, 2006).

Es innegable que existe una relación directa entre la ciencia y el conocimiento que se debe crear y transmitir en una sociedad con el nivel del aparato productivo que esta se proponga tener.

Por lo general el modelo educativo ha respondido a los diferentes planes de gobierno: la adecuación del aparato educativo a las exigencias neoliberales, hoy materializadas en el Tratado de Libre Comercio con los EE.UU.

Asistimos a un período que niega cualquier posibilidad de desarrollo nacional, en este contexto es necesario reivindicar una educación nacional, financiada por el estado y al servicio de los intereses nacionales, una educación científica donde se imparta lo más elevado del conocimiento y una educación democrática, donde se garantice una verdadera autonomía universitaria y se reconozcan las demás garantías propias de un escenario donde el compromiso es con la ciencia, el conocimiento y los valores humanísticos.

La formación del psicólogo peruano, sigue el modelo dominante del mecanicismo, del empirismo, del positivismo de las ciencias naturales; se basa en el concepto de que el hombre es miembro de una especie animal, ignorando la verdadera naturaleza social, se basan en el concepto de sociedad definida como sistema multi-individual en un entorno. Señalan que los procesos del aprendizaje son universales a todos los animales, con la diferencia de que el ser humano sería más dueño de sus actos y que por sí mismo adquiere una serie de cogniciones.

Las teorías están desligadas de las teorías de la evolución y de la historia; la psicología naturalista, no se ha preocupado por resolver el problema de por qué el hombre no se realiza íntegramente moral, no ha tomado en cuenta las relaciones esenciales que existen entre la estructura económica de la sociedad y la estructura moral de las personas. Hay una prevalencia del conocimiento del individuo aislado, desintegrado, ejemplo, inteligencia, pensamiento, aprendizaje, conducta, motivación,

memoria, afecto, lenguaje; las asignaturas se orientan al dominio cognitivo, muchas de ellas disimiles y a veces contradictorias, un docente según su preferencia puede escoger el conocimiento de un enfoque o de un autor o autores y sobre ello desarrollar la asignatura; la consideración es que se aprende en la diversidad, si es que diversidad se puede llamar a la contradicción de un mismo tema. El enfoque social del conocimiento psicológico es escaso, los aspectos sociales, antropológicos y especialmente éticos acerca del hombre simplemente no se enseñan.

Al culminar su formación, el profesional sustenta su conocimiento de psicología en un dominio psicométrico y esta será su principal herramienta de trabajo, por ello su mayor preocupación es estar al día con los nuevos tests psicológicos que se expenden. Se requiere de un planteamiento que salga de los marcos del naturalismo positivista y de la simple descripción objetivada de los fenómenos.

Se suele afirmar que la formación de las nuevas generaciones de psicólogos es consecuencia de la anarquía académica, expresión que quiere significar que las instituciones formativas (las universidades sobre todo) hacen, para decirlo de una manera poco elegante pero muy difundida, lo que "les da la gana". Esto es, cada una resulta ser el fortín de una corriente y/o una escuela particular, donde se forma en determinada metodología y/o técnicas de trabajo, hacia la obtención de la capacitación en algunas áreas de desempeño. ¿Por qué tanta dispersión curricular entre las universidades, por qué tanta deserción durante los años de formación, por qué el bajo porcentaje de titulados, hay precariedad docente? Esto lleva a concluir que se forja a las nuevas generaciones de psicólogos al margen de una estrategia epistemológica y una ruta metodológica coherente y consistente, donde el papel unificador repose en criterios explícitos de construcción de la teoría de la ciencia psicológica, sobre la base de un paradigma que responda y solucione los problemas sociales (formativos y de desarrollo) de las personas que acuden por el servicio de los especialistas de nuestra disciplina.

Esta anarquía académica suele observarse, cuando se trata de la formación de las nuevas generaciones de psicólogos:

En primer lugar, en el ámbito de la estrategia epistemológica, en lo que podríamos llamar sincretismo conceptual, el que a su vez produce consecuencias deletéreas en la conciencia de los jóvenes profesionales, desintegrando sus capacidades críticas, tan necesarias, quien lo duda, para el desarrollo de una actividad científica propiamente dicha.

En segundo lugar, en el ámbito de la ruta metodológica, tenemos lo que podríamos llamar precariedad metodológica, a través de la utilización de metodologías y/o métodos y técnicas de procesamiento de información que, por su naturaleza, deberían ser utilizadas solo como auxiliares de la investigación a todo nivel; sin embargo, se hace de ellas el alma misma para la obtención y el manejo de los datos. Una variante de este estilo de precariedad metodológica lo constituye aquello que se conoce como pluralismo metodológico, versión al uso de una actitud de eclecticismo metódico, que promueve la *tolerancia* en la elección y uso de métodos y técnicas de investigación, en función de mantener una *mentalidad abierta* en la construcción de los conocimientos científicos.

Estas dificultades suelen observarse (y denunciarse) con cierta frecuencia, en términos de los vicios en el que ha caído la psicología: reduccionismo, mecanicismo, naturalismo, espiritualismo, irracionalismo, etc. Sin embargo, es necesario insistir en que todas estas características, siendo válidas por lo que respecta a sus defectos básicos, no se pueden comprender a cabalidad a menos que nos preguntemos cuáles son las causas sociales que generan y mantienen este estado de cosas lo que, en última instancia, nos remite al simple hecho de que la psicología en tanto disciplina científica y la

formación profesional que se hace en su nombre, no se hacen al margen de la realidad político económica de la historia de las sociedades. El no percatarse de esto (o peor aún, el no aceptarlo) equivale a concebir que la ciencia en general, y la psicología en particular, se origina y desarrolla *sobrevolando* dicha realidad.

En rigor de verdad, lo que aquí postulamos es la necesidad de esclarecer cuál es el *status* científico en que reposan dichas prácticas formativas (o sea, la pedagogía científica de la formación de los psicólogos en oposición a una pedagogía disolvente) y si ellas, (suponiéndose un aporte en el desarrollo de los futuros psicólogos, ayudan al conocimiento del hombre y a la intervención sobre él), guardan alguna relación entre sí; es decir, si se pueden o no articular e integrar en lo que Alexei Leontiev una vez llamó “un sistema (teoría) no contradictorio de la psicología”.

Nuestra Propuesta

El conocimiento de la psicología debe dejar de ser especulativa, elocubrativa con ideas y conceptos de sentido común.

Esto es, necesitamos, para la pedagogía científica de la formación de los psicólogos, una teoría de la ciencia psicológica que pueda integrar de manera no-trivial, adecuada y coherentemente los diversos aspectos de la realidad del hombre.

Es más, resulta insoslayable preguntarse acerca de las consecuencias prácticas (y crónicas) de seguir formando psicólogos al margen de esclarecer esta problemática.

Nosotros sostenemos que es posible remontar este estado de cosas, por lo menos desde el punto de vista de la problemática formativa de los psicólogos, a través de una propuesta que aborde diversas cuestiones epistemológicas y metodológicas relacionadas con la construcción de la psicología y de sus efectos en cadena en relación con la formación profesional.

Este proceso pasa por hacer una asimilación crítica y sistemática de los logros de la ciencia mundial, incluidos los de la psicología, en pos de articularlos con el objetivo de solucionar los problemas sociales propios, para el desarrollo de nuestros pueblos, con justicia, equidad y democracia.

Nuestra propuesta a este respecto señala la necesidad y legalidad de construir la teoría y práctica de la psicología alrededor de la categoría central de la personalidad del hombre, portador de la conciencia, que se construye y se proyecta en el mundo político, social, económico, etc. a través de su actividad conjunta.

Nuestra tesis es que se necesita una psicología que responda a las exigencias históricas de nuestros pueblos, rescatando los esfuerzos constructivos que a través de decenios (y en medio de enormes contradicciones e injusticias) han aportado múltiples generaciones de trabajadores y estudiosos verdaderamente ocupados y preocupados por la construcción teórico práctica de una ciencia (entre ellas la psicología) al servicio del desarrollo y la liberación de los hombres. Aquí es donde nos sumergimos en el cambio en el devenir de toda la historia de nuestro pueblo.

Bibliografía

Alarcón, R. (2000). *Historia de la psicología en el Perú. De la Colonia a la República*. Lima: Universidad Ricardo Palma. 334 pp. Recuperado de: www.redalyc.uaemex.mx

Camacho, José (2012). *Critica a la Psicología*. Artículo en red.

Integración Académica en Psicología
Volumen 3. Número 9. 2015. ISSN: 2007-5588

Benites, L. (2006). El Análisis Conductual en el Perú. *Avances en Psicología Latinoamericana*, vol, 24, pp. 127-147.

Jáuregui, D. (2002). La situación de la Psicología en el Perú. *Papeles del Psicólogo*, 81. Recuperado de www.papelesdelpsicologo.es

Lamas, H. (2010). El Departamento de Psicología: su creación en la UNMSM en 1963. Academia Peruana de Psicología, recuperado de: academiaperuanadepsicologia.org/acad/

Livia, J. (2008). La producción científica y los estudios de post grado en psicología en el Perú, *Interam. Journal Psychol.* v.42 n.3 Porto Alegre dez. Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, Perú, recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php>

Ponce, C. (1997). La Sociedad Peruana de Psicología. *Revista de Psicología. UNMSM*. Facultad de Psicología, vol. 1, no. 1, recuperado de <http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/psicologia>.

ORIGEN DE LA VIDA Y NATURALEZA HUMANA EN LAS CREENCIAS DE LOS ACADÉMICOS UNIVERSITARIOS

José de Jesús Silva Bautista

Marcos Bustos Aguayo

Hipólito Rodolfo Corona Miranda

José Luis Vera Cortes

Crisóstomo Juan Martínez Berriozábal

Otilia Aurora Ramírez Arellano

Leonel Romero Uribe

José María Carbajal Cabrera

Luvy Nelly Garcés Pérez

Nallely Venazir Herrera Escobar

Claudia Julia Rodríguez Atempa

Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza.

Escuela Nacional de Antropología e Historia.

Resumen

Las diferentes explicaciones que se han creado en torno al origen del universo, la naturaleza humana y el propio papel del ser en el mundo, han sido explicaciones que se fundamentan principalmente en respuestas religiosas, filosóficas y científicas (Pérez y cols., 2005); respuestas que tienen como base el sistema de creencias que el ser humano posee. Las investigaciones en torno al tema de creencias científicas y religiosas generan una serie de conflictos sobre todo cuando se considera su coexistencia en comunidades académicas. De esta compleja relación, surgió la necesidad de investigar ¿cuáles son las creencias que tienen los académicos de universidades públicas y privadas respecto al origen de la vida y la naturaleza humana?. Dado el objetivo de conocer este tipo de creencias en una población académica, se seleccionó una muestra de 340 académicos de universidades públicas y privadas, a quienes se les aplicó un cuestionario con tipo de respuesta Likert. El análisis de los resultados se llevó a cabo con diversos estadísticos del programa SPSS. Los resultados obtenidos muestran que los académicos tienden a creer en teorías científicas como aquellas que mejor explican el origen y naturaleza del ser humano. Conocer la gama de creencias que mantienen los académicos brinda información sobre aquellas que norman su comportamiento, que guían su forma de dar respuesta a problemas desde distintas perspectivas y su búsqueda de dar explicaciones a fenómenos naturales y socio-culturales; así como, el de la utilización de métodos y técnicas para la adquisición y organización de nuevos conocimientos que formen una estructura de hechos objetivos, comprobables y observables.

Palabras Clave: creencia, conducta, origen, naturaleza, académico

Abstract

Different explanations have been created around the origin of the universe, human nature and the role of being in the world itself, explanations are mainly based on religious, philosophical and scientific answers (Perez et al, 2005); responses that are based on the belief system that the human being possesses. Research on the subject of scientific and religious beliefs generate a series of conflicts especially when considering their coexistence in academic communities. In this complex relationship, the need arose to investigate what are the beliefs that have the academic public and private universities regarding the origin of life and human

nature are?. Because in order to know this kind of belief in an academic population, a sample of 340 scholars from public and private universities, who were applied a questionnaire with Likert-type response was selected. The analysis of the results was carried out with various SPSS statistical program. The results show that academics tend to believe in scientific theories like those that best explain the origin and nature of human beings. Knowing the range of beliefs that keep academicians provides information on those that regulate their behavior, guiding their way of responding to problems from different perspectives and their search for explanations of natural and sociocultural phenomena; and the utilization of methods and techniques for acquiring new knowledge and organization to form a structure of objectives, verifiable and observable facts.

Keywords: *belief, behavior, origin, nature, academic*

Introducción

El ser humano necesita configurar las relaciones que lo mantienen en contacto con todo lo existente; por ello, las diferentes explicaciones que le ha dado a cuestiones sobre el origen del universo y la naturaleza humana se fundamentan principalmente en una serie de respuestas religiosas, filosóficas y científicas (Pérez, Gutiérrez, García y Gómez, 2005). Estas respuestas además de involucrar directamente el análisis de algunos aspectos de la ciencia y la religión, tienen como base el sistema de creencias que el hombre posee.

Cuando se estudia la historia de la humanidad no cabe duda de la importancia que las creencias han tenido en su desarrollo; y no hay conducta humana que no se encuentre constituida por ellas. Estas son convicciones que no siempre son conscientes, pero que le permiten al ser humano manejarse en el mundo; forman la base de la vida, el terreno sobre el que acontece; en ellas se vive, se mueve y se es (Ortega y Gasset, 1968; Pepitone, 1991).

Sobre este contexto, investigar creencias de corte científico y religioso es, en gran medida considerar los debates y confrontaciones ante la compatibilidad o incompatibilidad de estas. Por un lado, la ciencia es considerada como aquella que trata de documentar el *status* de objetividad del mundo natural y construye teorías que lo expliquen, no así la religión, que es igualmente importante pero esta opera sobre el reino de los fines, los significados y los valores humanos (Gould, 2000).

La investigación científica y la literatura sobre el tema de las creencias respecto al origen de la vida y naturaleza humana en comunidades científicas, presentan información similar en cuanto a las controversias e implicaciones que estas suscitan al exponerse ante la sociedad. De aquí que investigaciones como las de Leuba (1921), Larson & Witham (1997/1998) y Pérez-Agote & Santiago (2005), se hayan interesado por indagar en las ideas y posturas de científicos frente al tema religioso.

En estas investigaciones la hipótesis que se puso a prueba fue que cuanto más instruida es la gente, menos probable es que crea en Dios; hipótesis que mediante el análisis de los resultados obtenidos fue aprobada, es decir, cuanto mayor es el nivel educativo de los individuos, menos probable es que sean creyentes en Dios. A partir del recuento de estas investigaciones se plantea que aún continúa el cuestionamiento de si ¿es conciliable la ciencia con la religión? La pregunta ya ha sido hecha por el prestigioso físico español Fernández (2000), en su libro *Los científicos y Dios*, donde defiende la tesis de que "la ciencia y la religión son plenamente compatibles", y se adscribe a la idea de que "por sí misma, la práctica de la ciencia ni aleja al hombre de Dios, ni lo acerca". Esto no solo permite armonía

y ningún conflicto, sino que además, no obstaculizaría que los científicos coherentes fueran creyentes religiosos no menos coherentes.

Como se observa, el principal elemento de análisis en las investigaciones anteriores es el de la creencia, particularmente las creencias religiosas prevalecientes en la población científica. Por ello, a partir de estas líneas de investigación surgió el objetivo principal de esta investigación: conocer cuáles son las creencias que tienen los académicos de universidades públicas y privadas respecto al origen de la vida y la naturaleza humana.

El tema de las creencias por lo que implica su naturaleza, ha sido muy polémico a lo largo del tiempo; estas poseen una gran importancia en el desarrollo de nuestra especie y, gran parte de la historia gira en torno a ellas (Pepitone, 1991). El sistema de creencias es uno de los marcos más utilizados dentro de la psicología social para explicar el comportamiento del ser humano; según Fishbein (1967a y 1967b), la creencia representa la información que la persona tiene acerca del objeto, que está unido a algún atributo, es una hipótesis de probabilidad o improbabilidad en relación con la naturaleza del objeto y sus relaciones con otros objetos.

Si se parte de las complejas relaciones entre ciencia y religión, vía las creencias, así como de los debates y del momento actual que vive esta problemática, esta investigación no solo brindaría un conocimiento de las creencias en los académicos, sino también, un acercamiento al trabajo en el aula que ellos realizan, pues al conocer qué piensan o creen respecto a este tema, se tiene un panorama de su función como creadores de conocimiento científico, sobre todo porque al abordar un tema como el de las creencias hacia el origen de la vida y naturaleza humana se encuentran ante dos instituciones que en la práctica divergen en sus efectos, lo cual tiene serias implicaciones para la teoría y la práctica profesional (Sturges, 2011).

Por lo anterior, se considera que el mejor sistema creado por el hombre para conocer e intervenir en el mundo es la ciencia Olivé (2000), su propósito es describir y explicar los fenómenos que en el mundo se observan, lo cual no solo ofrece un conocimiento confiable de ello, sino también, ayuda a resolver problemas teórico-prácticos y conseguir objetivos. Sin embargo, creer en la ciencia no equivale a un acto de fe, pues ello no sería un acto racional, sino irracional.

En este sentido, las creencias que gobiernan la teoría y práctica profesional del académico son una variable que constituye parte elemental del proceso que este utiliza al momento de generar y articular el conocimiento; debido a que, su comportamiento está guiado por su sistema de creencias que le confieren de significado. Así, el interés por este tema radica en que, al conocer parte del sistema de creencias del académico se puede llegar a comprender la influencia que estas generan sobre su formación y práctica profesional. De tal contexto, surgió la inquietud de investigar ¿cuáles son las creencias que tienen los académicos de universidades públicas y privadas respecto al origen de la vida y la naturaleza humana?; así como el conocer si ¿existe diferencia significativa entre las creencias de académicos de universidades públicas y las creencias de académicos de universidades privadas?

Objetivos y contribución

Hoy en día, gran parte del desarrollo científico se encuentra subordinado al conocimiento y a su aplicación para intervenir en el mundo, así la función inherente al quehacer científico consiste en estudiar de manera sistemática y profunda la naturaleza y la sociedad para obtener nuevos conocimientos. (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

[UNESCO], 1999). Así, los enfoques científicos y epistemológicos contemporáneos buscan elaborar alternativas que preserven la función crítica y evaluativa del conocimiento pero que al mismo tiempo tomen en serio la pluralidad de criterios que ha mostrado la historia de la ciencia (Laudan, 1997).

Sobre este contexto, la presente investigación, adopta una postura donde se considera a la ciencia como el mejor sistema creado por el hombre para conocer e intervenir en el mundo (Olivé, 2000), donde se ha considerado a los académicos como creadores de ciencia y por ende del conocimiento científico. Se trabajó con la categoría de creencia, debido a que, el sistema de creencias es uno de los marcos más utilizados dentro de la psicología social para explicar el comportamiento del ser humano. Es a través de nuestro sistema de creencias que damos significado y coherencia a nuestro modelo del mundo al que estamos profundamente vinculados. Es por esto, que cuestionar una de nuestras creencias puede desestabilizar todo el sistema al afectar a aquellas otras que se derivan o están relacionadas con ellas (Ajzen & Fishbein, 1980; Villoro, 1996).

Con base a lo anterior, los objetivos de la investigación parten de querer conocer cuáles son las creencias presentes en académicos respecto al origen de la vida y naturaleza humana. Al conocer parte de estas creencias se genera un panorama de información que nos permite observar la base sobre la cual responden a interrogantes sobre fenómenos socioculturales y ambientales. El proceso y la manera de cómo ellos generan estas respuestas, demuestran no solo las condiciones de cómo crean el conocimiento científico (el cual muchas veces está marcado por intereses y valores particulares a corto plazo, lo que puede provocar problemas en la forma de percibir la ciencia en sí); sino también, permite conocer parte de cómo estos asumen en la práctica un espacio en el que hay que indagar, cuestionar el ser y hacer como académico-científico, innovar, renovar, poner a prueba lo que se piensa, problematizar, recoger datos, analizar, plantear hipótesis e incorporar reflexiones con el objetivo de transmitir el conocimiento científico dentro de su ámbito laboral.

Los objetivos de la investigación contribuyen no solo en conocer cuáles son las creencias de los académicos, sino también, qué se comprende mejor o hasta cierto punto, la complejidad de la provisionalidad del conocimiento científico y de sus límites, del significado de las teorías y de modelos como explicaciones humanas a este tipo de controversias (Gould, 2006) como fenómenos socioculturales.

Marco conceptual

Cuando se estudia el desarrollo psicosocial del ser humano dentro de su entorno, se encuentra que son diversos los factores que influyen en su comportamiento; uno de los factores más importantes es su sistema de creencias.

Las creencias son un estado interno del ser humano que junto con otras propiedades pueden explicar comportamientos diversos frente a estímulos variados; determinan una estructura general de conducta; actúan como guías orientadoras de la acción; constituyen los mejores indicadores de las decisiones que se toman a lo largo de la vida; y juegan un rol adaptativo, al facilitarle al hombre una definición del mundo y de sí mismo (Pajares, 1992; Villoro, 1996).

Al ser juicios y evaluaciones que las personas hacen de sí mismas y del mundo que las rodea, las creencias actúan como filtros a través de los cuales se integra la información proveniente del mundo interior y exterior, y contrario a lo que pudiera pensarse, no se derivan de una evidencia ambiental o conductual, sino que la preceden y son las que le dan significado. En tal sentido, Fishbein (1967a), sostiene que la creencia representa la información que la persona tiene acerca del objeto, que está

unido a algún atributo, es una hipótesis de probabilidad o improbabilidad en relación con la naturaleza del objeto y sus relaciones con otros objetos. De opinión similar es la de Fishbein y Ajzen (1975) al plantear que:

En términos generales, las creencias se refieren a los juicios de una persona de probabilidad subjetiva sobre algún aspecto discriminable de su mundo; que se ocupan de la comprensión de la persona misma y de su entorno. En concreto, se ha definido la creencia como la probabilidad subjetiva de la relación entre el objeto de la creencia y algún otro objeto, valor, concepto o atributo. Esta definición implica que la formación de la creencia involucra el establecimiento de un vínculo entre dos aspectos cualesquiera del mundo del individuo (p.131).

La creencia actúa como estado interno del sujeto que orienta la aparición de determinados comportamientos en presencia de ciertos estímulos, por ello, creer en algo y el aceptar que ese algo forma parte del mundo real, constituye la disposición del sujeto a actuar de manera coherente. Como estado interno del ser humano, Llinares (1995) asume que “un aspecto importante es que las creencias no pueden ser directamente observadas o medidas, por lo tanto, se deben inferir de lo que las personas dicen, pretenden y hacen” (p.9).

Algo característico de toda creencia, es que se forman en edades tempranas; se mantienen inmutables frente a las contradicciones causadas por la razón, el tiempo, la enseñanza o la experiencia; se adquieren a través de procesos de aprendizaje asociativo, pero también, tienen un origen cultural, en tanto se construyen en formatos de interacción social; son producto de la construcción del mundo; el ser humano las utiliza para tomar decisiones, recordar, interpretar, predecir y controlar sucesos. Se les puede ver como verdades personales incontrovertibles que son idiosincrásicas, con mucho valor afectivo y como componentes evaluativos (Nespor, 1987; Pajares, 1992; Solar y Díaz, 2009).

De acuerdo a lo anterior, el término de creencia se atribuye principalmente a la evaluación de la relación entre el objeto y su significado. Alternativamente, pueden verse como disposiciones a la acción y el mayor determinante del comportamiento humano, aunque en un tiempo y contexto específico (Brown y Cooney 1982).

Para lograr comprender el proceder social e individual del ser humano es necesario revisar cómo las creencias determinan ciertos patrones de comportamiento en contextos específicos. En este sentido, las diferentes líneas de investigación sobre creencias en comunidades académicas y científicas han abordado las posturas que estas comunidades mantienen acerca de la naturaleza del hombre, el origen y sentido de la vida.

A lo largo de la historia han existido diferentes teorías que han tratado de explicar el origen de la vida y la naturaleza humana, entre las principales se encuentran el Creacionismo (Gould, 2000/2006), la Teoría del Diseño Inteligente (Dembski, 2005); la Teoría de la Evolución de Charles Darwin (Darwin, 2003); la tradición judeocristiana (Pinker, 2003); la postura de Marx (1971/1974) y las tesis de Fromm (1955/1958 y 1961/1973).

A través de estas teorías el ser humano ha tratado de explicar y predecir la conducta de los demás, su propio origen y naturaleza, así como el sentido y los fines últimos de la vida. Sin embargo, entre ellas difieren significativamente en las teorías y prácticas que usan para tratar de dar respuestas y explicaciones a cuestiones de este orden.

En tal contexto, la tradición judeocristiana (Pinker, 2003) como teoría que explica la naturaleza humana, sostiene que los seres humanos están hechos a imagen y semejanza de Dios, por lo tanto, no guardan relación alguna con los animales; la mente es una sustancia inmaterial que cuenta con poderes que no se basan únicamente en una estructura física, por ello, puede seguir existiendo cuando el cuerpo muere; y el hombre fue creado por un Dios trascendente que tiene un propósito definido para la vida. De acuerdo con estas ideas, la creencia que norma el comportamiento es la de un dios personal que es omnipotente, omnisciente y omnipresente, del cual depende el destino del hombre.

A diferencia de esta teoría, Marx (1971/1974) plantea que la naturaleza real del hombre es la totalidad de las relaciones sociales. Niega la existencia de Dios al expresar que la religión es “el opio del pueblo” que aparta a este de sus problemas sociales reales; que el universo existe sin que haya nada detrás o más allá de él, que es fundamentalmente material en su naturaleza, por lo tanto, lo que los seres humanos son, depende de sus condiciones materiales de vida. Estas condiciones no están referidas a las propiedades del medio ambiente, sino a las vicisitudes de la propia actividad humana sensorial, al sistema de necesidades de auto conservación y a las modalidades de su satisfacción, a su modo de vida.

Otra visión sobre la naturaleza humana son las tesis de Fromm (1955/1958 y 1961/1973). Este autor mantiene la postura de que el ser humano es resultado de esas condiciones objetivas en tanto estas son resultado de su propia actividad práctica-vital; el ser humano es efecto y causa de sus condiciones de vida. Además, enfatiza en el carácter autocreador del ser humano, al sostener que el hombre se crea a sí mismo en el proceso de la historia, donde el factor esencial de este proceso de autocreación está en su relación con la naturaleza y con los diferentes procesos sociales y culturales; en tal sentido, los seres humanos crean las condiciones materiales de su existencia.

Sobre las diferentes teorías que han tratado de explicar el origen de la vida se encuentran aquellas que más controversias han generado a lo largo de la historia: el Creacionismo (Gould, 2000/2006), la Teoría del Diseño Inteligente (Dembski, 2005) y la Teoría de la Evolución de Charles Darwin (Darwin, 2003).

El triunfo de la teoría evolucionista sobre otras teorías implicó la ruptura definitiva entre ciencia y religión (Bowler, 1985), con ello se desencadenaron una serie de debates y confrontaciones entre los creyentes de otras teorías. El punto central de esta controversia tiene sus orígenes en el famoso debate de Oxford en 1860 entre el obispo Wilberforce y Thomas Huxley. El argumento de este debate plantea que el origen del universo y del hombre solo puede explicarse a partir de la biblia, contrario a lo que los Darwinistas explican, debido a que ellos sustentan su postura científica del origen del hombre en la teoría de la evolución de las especies, esta polémica se dio seis meses después de la publicación del famoso libro de Darwin *El origen de las especies* en 1959.

Entre los debates suscitados en Estados Unidos sobre la polémica de esta teoría, se encuentra el caso particular de los años 80 cuando un grupo de instituciones (Mormones y Testigos de Jehová) que se auto calificaron de científicos, exigieron que en las escuelas públicas se dedicara igual tiempo a la enseñanza de su propia teoría creacionista que el que se le dedicaba a la teoría Darwinista (Laudan, 1996).

Otro ejemplo, es lo suscitado en el estado de Tennessee (sur) de Estados Unidos, donde cristianos conservadores que promueven la Teoría del Diseño Inteligente (Dembski, 2005) y los defensores de la ciencia libraron una nueva batalla en torno a un proyecto de ley que se encuentra inspirado en los

dictados del Discovery Institute de Seattle (estado de Washington, noroeste) que permitiría cuestionar en las escuelas públicas la teoría de la evolución de Darwin (Agencia de Noticias de Francia [AFP], 2012).

Sobre esta línea de confrontaciones, el biólogo Antonio Lazcano en una entrevista con la AFP (2013) expresó que “la mejor prueba de que el fundamentalismo es una amenaza se observa en la manera en que la enseñanza sobre evolución se ha visto limitada en Estados Unidos por prejuicios religiosos”. Asimismo, señaló que resulta importante comprender los mecanismos darwinistas para entender no solo el registro fósil, sino nuevos aspectos como la aparición de patógenos. Sobre el fundamentalismo que amenaza la enseñanza de la ciencia, refiere que esta representa una especie de agresión, debido a que, no es un problema religioso o científico, sino ideológico, en el cual se trata de imponer una visión de la vida y del universo totalmente conservadora. A modo de conclusión, el investigador expresó que

... la libertad religiosa y comprender que una sociedad secular, laica, es la única en la que todos caben, y eso implica la generación de una atmósfera para que la evolución biológica se convierta en elemento esencial en la enseñanza de las ciencias de la vida (p.3).

La tendencia a creer en la Teoría de la Evolución de Charles Darwin (Darwin, 2003) generó y sigue generando una serie de cambios en el plano sociocultural, instalándose definitivamente en el escenario científico y social una manera distinta de explicar hechos naturales que se oponían y se oponen inapelablemente al pensamiento de una sociedad creacionista.

Cada una de estas diferentes posturas no solo ha ido conformando las creencias de los individuos, sino que además, son las que más conflictos y debates han suscitado dentro de sistemas políticos y económicos, y en la teoría y práctica educativa de los últimos años; aunado a ello, han provocado una serie de cuestiones que las han llevado a la práctica científica por medio de rigurosos estudios e investigaciones en diferentes tipos de poblaciones.

En términos generales, el ser humano ha logrado mucho más que manipular algunos fenómenos y hacer a veces algunas predicciones exitosas. Necesita comprender su entorno social y a sí mismo, comprender el significado de las acciones de otras personas, comprender sus maneras de entender el mundo y, por ende, cómo interactúan con la realidad (Olivé, 2011). Esa comprensión requiere de representaciones y explicaciones de la realidad que la mayor parte de las veces se dan a través de su sistema de creencias.

En este sentido, las creencias que gobiernan la teoría y práctica profesional del académico son una variable que constituye parte elemental del proceso que este utiliza al momento de generar y articular el conocimiento; debido a que, su comportamiento está guiado por su sistema de creencias que le confieren de significado.

Metodología

Tipo de investigación y variables

Se implementó un diseño de investigación ex post facto e intergrupo, de corte descriptivo transversal y de campo.

Las variables de investigación se constituyen por la variable dependiente **creencias**, cuya definición conceptual refiere que la creencia representa la información que la persona tiene acerca del objeto,

que está unido a algún atributo, es una hipótesis de probabilidad o improbabilidad en relación con la naturaleza del objeto y sus relaciones con otros objetos (Fishbein, 1967a y 1967b); la variable independiente **académicos**, a los cuales se les ha considerado como agentes creadores de ciencia; cuya formación profesional les brinda una serie de conocimientos, destrezas y actitudes para ejercer su profesión, resolver problemas de forma autónoma y creativa, y estar capacitados para colaborar en su entorno laboral y en la organización del trabajo (Bunk,1994); finalmente, las variables sociodemográficas **edad, sexo, carrera**, las cuales fueron medidas por medio de las respuestas de los sujetos en el instrumento que se construyó.

Población /muestra

Dado el objetivo de la investigación, se consideró una población de académicos pertenecientes a universidades públicas y privadas ubicadas en zonas del Distrito Federal y Estado de México. De ella se seleccionó una muestra no probabilística intencional por cuota de 340 académicos; siendo 170 académicos pertenecientes a universidades públicas y 170 a universidades privadas.

El único criterio de inclusión de la muestra es que los participantes fueran académicos laborando en una de estas dos universidades, sin importar su grado, formación académica, sexo o edad.

Instrumento

Para medir las creencias de los académicos respecto al origen de la vida y la naturaleza humana se utilizó un cuestionario elaborado por el equipo de trabajo, el cual fue sometido a diferentes pruebas de confiabilidad a través de prueba piloto y alfa de Cronbach, así como la validez de expertos y la validación de constructo (análisis factorial).

El instrumento se encuentra constituido por 48 reactivos con escala de respuesta tipo Likert de 5 puntos, donde los valores van de 1=Totalmente de acuerdo, 2= De acuerdo, 3=Ni de acuerdo, ni en desacuerdo, 4= En desacuerdo, a, 5=Totalmente en desacuerdo.

Asimismo, se encuentra distribuido en 6 categorías de análisis, las cuales se encuentran basadas en algunas de las principales teorías sobre el origen de la vida: Teoría de la Evolución (Darwin, 2003), Creacionismo (Gould, 2000,2006) y la Teoría del Diseño Inteligente (Dembski, 2005); y las principales teorías sobre la naturaleza humana: Judeocristianismo (Pinker, 2003), Marx (1971/1974), Fromm (1961/1973 y 1955/1958).

Método

El desarrollo de las diferentes etapas que conforman la investigación estuvo bajo supervisión del responsable del proyecto; y para la consecución de los objetivos, cada uno de los integrantes del equipo aportó sus conocimientos, información, habilidades y estrategias metodológicas que se enfocaron desde la búsqueda y construcción de bases teóricas hasta el análisis y discusión de resultados obtenidos.

Sobre la parte empírica de la investigación, cabe señalar que, para acceder a los participantes de las diferentes universidades donde se llevó a cabo la aplicación del instrumento de medición, se contactó a las diferentes jefaturas de los programas de apoyo a la investigación de cada institución. A quienes no solo se les explicó el objetivo, las características y condiciones del estudio, sino que también, se les entregó una carta solicitando el permiso de la aplicación que detallaba la confidencialidad de la información brindada, en caso de aceptar ser partícipe de la investigación.

Este personal académico-administrativo fue quien facilitó la entrada al equipo de trabajo y la aplicación del cuestionario a los académicos de cada institución. Las diferentes universidades contactadas se ubican en diversas zonas del Estado de México y el Distrito Federal.

Análisis de datos

El análisis de los resultados obtenidos a través de las diferentes pruebas estadísticas que se llevaron a cabo (análisis descriptivo, alfa de Cronbach, análisis factorial, t de Student para muestras independientes, análisis de varianza, correlación de Pearson) indican que las creencias de los académicos de universidades públicas y privadas respecto al origen de la vida y la naturaleza humana se encuentran fundamentadas en teorías científicas; asimismo, existe una diferencia significativa entre las creencias que mantienen los académicos de universidades privadas con las presentes en los académicos de universidades públicas.

Presentación de resultados

Alpha de Cronbach. Al obtener en el alpha de Cronbach un coeficiente de .905, se muestra una consistencia interna entre los ítems que lo conforman, interpretando así que el instrumento es consistente en la medición de las creencias de los académicos con respecto al origen de la vida y naturaleza humana.

Análisis descriptivo. Los estadísticos descriptivos de las seis categorías de análisis muestran que la mayor parte de las creencias que mantienen los académicos de universidades públicas y privadas presentan una tendencia a creer en la ciencia como aquella que mejor explica el origen del hombre y la naturaleza humana. De modo que, los resultados indican que el 78,5% está de acuerdo con la afirmación "Considero que la vida en la Tierra surgió a partir de la combinación necesaria de elementos químicos y físicos"; el 84,2% cree que la multitud de especies que vemos hoy en día son el resultado del proceso de evolución; el 74,1% considera que la Teoría de la Evolución es la teoría más racional sobre el origen del hombre; el 81,8% cree que la similitud de los componentes biológicos de los seres vivos permite reconstruir la relación entre las diferentes líneas evolutivas, y por ende, que los fósiles dan muestra de la evolución de los seres más sencillos hasta los más complejos, esto con un 82,7% del total de académicos participantes.

Aun cuando los académicos mantienen una preferencia por las teorías con fundamento científico, hay un gran porcentaje que se inclina por una respuesta de tipo "ni de acuerdo ni en desacuerdo" con las afirmaciones que tienen como base teorías de fundamento religioso. En tales resultados, el 28,5% se muestra ni de acuerdo ni en desacuerdo con la afirmación de que la Biblia manifiesta el plan de Dios sobre la creación de la humanidad; el 21,8% se mantuvo indeciso a considerar si el hombre posee una naturaleza espiritual representada por Dios, afirmación que se respalda con el 23,2% que consideró que Dios creó al hombre a su imagen y semejanza; finalmente el 30,6% se muestra indeciso a creer que el ser humano es el producto de la existencia de un diseño preconcebido en la naturaleza.

Junto a los resultados de la indecisión a creer en teorías de fundamento religioso, están también aquellos que presentan una coexistencia entre las teorías de orden científico con las de orden religioso. Ante esto solo el 27,6% del total de académicos creen que la complejidad en la estructura biológica de los organismos en la Tierra implicó la intervención de un diseñador divino; aunado a ello, el 26,4% considera que la vida es el producto de una fuente divina que se creó con un propósito determinado. Asimismo, el 17,4% piensa que la evolución comenzó a actuar después de un aliento

divino, y por lo tanto, el 28,8% cree que tras la diversidad de los seres vivos yace un diseñador inteligente.

La tendencia que se muestra en el análisis descriptivo de creer en la ciencia como aquella que mejor explica el origen y naturaleza humana es compatible con la hipótesis de Leuba (1921) que sostiene que cuanto mayor es el nivel educativo de los individuos, menos probable es que sean creyentes en Dios.

Análisis factorial. Se obtuvo un valor de 64.676 en la variación total explicada, lo cual significa que la capacidad predictiva de nuestra variable dependiente es eficiente. De este análisis se abstrajeron tres factores principales: FACTOR 1. Creencias de corte Religioso este factor contiene 22 ítems de los 48 totales, teniendo como mayor valor absoluto .907 correspondiente al ítem “Considero que Dios creó al hombre a su imagen y semejanza”. El FACTOR 2. Creencias de tipo Científicas, posee 08 reactivos de los 48 totales, su mayor valor absoluto es de .766 el cual pertenece a la afirmación “Pienso que la Teoría de la Evolución es la teoría más racional sobre el origen del hombre”. Finalmente, el FACTOR 3. Creencias con fundamento sociocultural, tiene 09 afirmaciones de las 48 totales, el mayor valor absoluto que presenta es de .695 el cual corresponde al ítem “Pienso que el ser humano tiene la ineludible necesidad de la vinculación con el mundo”.

T de Student para muestras independientes. La aplicación de la prueba *t* independiente señala que existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de los dos grupos de estudio en el factor 1. Lo cual representa una diferencia significativa entre las creencias que mantienen los académicos de universidades privadas y los académicos de universidades públicas en cuanto a las teorías de orden religioso que usan como explicación del origen de la vida y la naturaleza humana; mientras tanto, en los factores 2 y 3 la diferencia no es estadísticamente significativa (p.e. Tabla 1).

Factores	Universidad	Media	t	Sig.
Creencia Religiosa	Universidad Privada	3,1294	-5,995	,000
	Universidad Pública	3,8091		
Creencia Científica	Universidad Privada	2,1044	1,538	,125
	Universidad Pública	1,9757		
Creencia Social	Universidad Privada	2,1373	,179	,858
	Universidad Pública	2,1242		

Tabla 1. Análisis de Factores correspondientes a los resultados de la *t* de Student para muestras independientes

En el factor 1 “Creencia Religiosa” la diferencia de medias entre los académicos de universidades privadas y los académicos de universidades públicas es de .6797, indicando así que estos últimos con

un valor de 3,8091 tienden a ser menos creyentes en las teorías de corte religioso como explicación a las interrogantes del hombre sobre su origen, naturaleza, sentido y finalidad en este mundo.

Los factores 2 y 3, “Creencia científica” y “Creencia Social” respectivamente no muestran una diferencia estadísticamente significativa. Con una diferencia de .1287 y .0131 unidades entre las medias de estos dos grupos, los académicos de universidades privadas consideran en menor grado a las teorías científicas y sociales como las más eficientes para responder a estas interrogantes.

Análisis de varianza (ANOVA). Los resultados de esta prueba indican que existe una diferencia estadísticamente significativa entre las medias de los dos grupos de estudio respecto a las creencias del factor 1 ($F=35,937$, $gl=1$, $p<.000$); pero no entre las creencias del factor 2 ($F=2,367$, $gl=1$, $p>.125$) y del factor 3 ($F=.032$, $gl=1$, $p>.858$). Esto resulta equiparable con la información obtenida en la t de Student para muestras independientes.

Correlación de Pearson. Los resultados de esta prueba señalan que el factor 2 “Creencia Científica” interactúa significativamente con el factor 3 “Creencia Social”, no así, entre el factor 1 “Creencia Religiosa” con los factores 2 y 3 (p.e. Tabla 2).

	Factor 1 Creencia Religiosa	Factor 2 Creencia Científica	Factor 3 Creencia Social	
Factor1 Creencia Religiosa	1			** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).
Factor2 Creencia Científica	-,400(**)	1		
Factor3 Creencia Social	-,116(*)	,573(**)	1	

TABLA 2. Análisis de Factores correspondientes a los resultados de la t de Student para muestras independientes

Esto indica que los académicos que creen en el origen de la vida y la naturaleza humana como producto de eventos de corte religioso no creen en cuestiones de tipo científico o social, o bien, creen en ello pero en menor grado. Es decir, mantienen una coexistencia de creencias religiosas con creencias científicas, donde la creencia que norma y guía su comportamiento es la religiosa.

Por otra parte, los académicos que creen que las teorías científicas son las mejores explicaciones a cuestiones sobre la naturaleza humana, el origen y sentido de la vida también creen en las teorías sociales como explicación razonable a estos eventos. En este contexto, las creencias científicas y sociales son la base sobre las cuales el académico se conduce por el mundo, con base a ellas elabora juicios, evaluaciones y decisiones que lo llevarán a ejecutar un determinado comportamiento dentro de un contexto específico.

Los resultados obtenidos muestran que tanto los académicos de universidades públicas como los de universidades privadas, mantienen una preferencia por considerar a la Teoría de la Evolución de

Charles Darwin (2003) como mejor explicación a las diferentes cuestiones sobre el origen de la vida y la naturaleza humana. Esta creencia puede fundamentarse en el hecho de que esta teoría ofrece una explicación racional y empíricamente sustentada sobre el desarrollo de la vida y su actual diversidad, sin necesidad de invocar a un ente creador o diseñador. En este sentido, el proceso evolutivo tiene la capacidad de construir las estructuras más sorprendentes, modificar su función original, o bien, eliminarlas cuando ya resulten innecesarias. De esta manera, la teoría de la evolución es completa en sí misma y no requiere la intervención de fuerzas misteriosas ajenas a la comprensión científica (Jastrow, 1993, Dupré, 2006).

Esto es concordante con los resultados obtenidos tanto por Leuba(1921), quien demostró que con el paso del tiempo y el presumible aumento en la educación del público general, las creencias religiosas se harían cada vez más raras; como con los datos que se disponen de la encuesta realizada en España por la revista *ABC News* (2004, citada en, Pérez-Agote & Santiago, 2005) que apuntan en el mismo sentido, conforme aumenta el nivel de estudios disminuye la creencia en Dios.

Sobre la coexistencia de creencias científicas y religiosas que presentan algunos académicos, se interpreta que ellos consideran la Teoría del Diseño Inteligente como la más adecuada para dar respuesta a este tipo de interrogantes; esto por ser una ideología que sostiene que el origen de la vida y la evolución del hombre son el resultado de acciones racionales emprendidas de forma deliberada por un agente inteligente (Dios, Ser Superior) (Dembski, 2005). Al creer en esta teoría, los académicos no entran en conflicto o disonancia respecto a su origen y naturaleza.

Aun cuando la mayoría de los académicos en general creen en las teorías científicas como aquellas que mejor explican el origen de la vida, la naturaleza humana y los diferentes fenómenos del mundo, los resultados indican claramente que hay diferencias estadísticamente significativas entre las creencias que mantienen los académicos de universidades públicas con las que presentan los académicos de universidades privadas. Diferencia que radica en que estos últimos tienden a creer más en las teorías religiosas como aquellas que mejor responden a interrogantes de este orden, y por lo tanto, les ayudan a configurar las relaciones que los mantienen en contacto con todo lo existente.

La diferencia de creencias entre los académicos de universidades públicas y privadas responde en determinado grado a las circunstancias que las condicionan, así como a la proximidad y familiaridad de los participantes con el tipo de contexto.

Conclusiones

Al observar la coexistencia de creencias científicas y religiosas en algunos académicos se puede llegar a cuestionar la forma de cómo dan respuestas y explicaciones a problemas y fenómenos naturales y socio-culturales desde distintas perspectivas, así como, en la utilización de métodos y técnicas para la adquisición y organización de nuevos conocimientos que formen una estructura de hechos objetivos, comprobables y observables.

Este cuestionamiento gira en torno a la consideración de la creencia como una concepción hipotética concerniente a la naturaleza de un objeto o una relación entre objetos, a través de las cuales, el ser humano le da significado y coherencia al modelo del mundo al que se encuentra profundamente vinculado; por consiguiente, las creencias que mantenga sobre un objeto en específico, dirigirán y determinarán su comportamiento (Ajzen & Fishbein, 1980; Díaz-Loving, 2011).

Las implicaciones que trae consigo el creer en la ciencia, en la religión o en ambas dentro de una sociedad científica, suscitan el cuestionamiento de *status* de científicidad de los académicos. Por ello,

al encontrar la coexistencia de las creencias científicas y religiosas en comunidades académicas, se concluye que se necesita una racionalidad que sea a la vez teórica y práctica, no un mundo separado entre el ser y el deber ser, que resulta contradictorio e inconmensurable entre lo que existe y los valores. Todas las ciencias mantienen una relación estrecha con la naturaleza humana, y por muy lejos que algunas de ellas parezcan, vuelven siempre a ella por uno u otro camino (Hume, 1975).

Sobre este contexto hay que recordar que la ciencia trata de fenómenos y hechos de la realidad empírica (natural, que se perciben directa o indirectamente con los sentidos), se basa en la razón y no en sensaciones, opiniones infundadas o dogmas, es sistemática e intenta ser explicativa, no solo descriptiva (Bunge, 1979; Carrier 2001). En este sentido, la capacidad del ser humano para investigar y obtener conocimiento sobre la naturaleza, sobre la sociedad y sobre él mismo; y donde el avance ininterrumpido de los conocimientos científicos sobre el origen, las funciones y la evolución del universo y de la vida, proporcionan a la humanidad enfoques conceptuales y pragmáticos que ejercen una influencia profunda en su conducta y sus perspectivas de vida (UNESCO, 1999).

En este contexto, se esperaría que los académicos que mostraron tener una tendencia a creer en las teorías científicas como mejores explicaciones sobre el origen de la vida y naturaleza humana, tuvieran una consistencia entre sus creencias y su comportamiento, principalmente en su vida laboral. Esta consistencia traería consigo la utilización de métodos y técnicas adecuadas para la adquisición, organización y articulación de conocimientos que lleven a la formación de una estructura de hechos objetivos, comprobables y observables; así como una coherencia en la manera de interpretar la multitud de variables que ocurren en el mundo.

La mayor parte de las actividades que realizan los académicos son influidas por sus creencias. Al constituir la orientación más básica sobre la cual el ser humano se conduce por el mundo, las creencias del académico movilizan sus juicios, evaluaciones y decisiones para ejecutar un determinado comportamiento dentro de un contexto específico.

En términos generales, las diferentes creencias científicas y religiosas que mantenga el académico se verán reflejadas en su comportamiento, y por ende, en su compromiso conceptual, teórico, instrumental y metodológico. De modo que, afectarán la forma de como dirija su práctica profesional, sus valores, juicios, disposiciones, teorías personales, estrategias de acción, las normas de la práctica, principios prácticos, perspectivas, repertorios de entendimiento, etc., por nombrar solo unas cuantas acciones que le permiten dirigir su vida cotidiana y laboral.

En este sentido, los académicos afrontan su actividad profesional mediante un sistema de conocimientos, producto de la elaboración personal de sus ideas en un contexto institucional y social determinado. En la conformación de dicho conocimiento entran en juego diversos factores subjetivos, uno de los cuales es el sistema de creencias con el que ha conformado gran parte de su comportamiento.

Bibliografía

Agencia de Noticias de Francia. (2012). Ley en EEUU permitirá cuestionar la teoría de Darwin. En, *La Jornada en línea*. Obtenido el 11 de abril de 2012, desde:
<http://www.jornada.unam.mx/2012/04/10/ciencias/a02n2cie>

Integración Académica en Psicología

Volumen 3. Número 9. 2015. ISSN: 2007-5588

Agencia de Noticias de Francia. (2013). El fundamentalismo amenaza la enseñanza en América Latina, alerta Antonio Lazcano. En, *La Jornada en línea*. Obtenido el 05 de junio de 2013, desde: <http://www.jornada.unam.mx/2013/06/05/ciencias/a03n1cie>

Ajzen, I. & Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bowler, P. J. (1985). *El eclipse del darwinismo*. Barcelona: Labor.

Brown, C. & Cooney, T. (1982). Research on teacher education: A philosophical orientation. *Journal of Research and Development in Education*, 15 (4), 13-18. Obtenido el 25 de junio de 2012 de la base ProQuest Research Library.

Bunge, M. (1979). *La ciencia. Su método y su filosofía*. Buenos Aires: Siglo XX.

Bunk, G. (1994). *La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA*, 1, 8-14.

Darwin, C. (2003). *El Origen de las especies*. Madrid: Alianza.

Dembski, W. A. (2005). *Diseño Inteligente. Un puente entre ciencia y la tecnología*. Miami: Vida.

Díaz-Loving, R; Rivera, S; Villanueva, G. & Cruz, L. (2011). Artículo- Objetivo: Las premisas histórico-socioculturales de la familia mexicana: su exploración desde las creencias y normas. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 3 (2), 128-142.

Dupré, J. (2006). *El legado de Darwin*. Buenos Aires: Katz Editores.

Fernández, R. A. (2000). *Los científicos y Dios* (2ª. Ed.). Oviedo: Ediciones Nobel.

Fishbein, M. (1967a). A consideration of beliefs and their role in attitude measurement. In, M. Fishbein (Ed). *Readings in attitude theory and measurement* (pp. 257-266). New York: John Wiley and Sons.

_____. (1967b). Attitude and prediction of behavior. In, M. Fishbein, (Ed). *Readings in attitude theory and measurement* (pp. 477-491). New York: John Wiley.

Fishbein, M. & Ajzen, I. (1975). *Belief, Attitude, Intention, and Behavior: An Introduction to Theory and Research*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Fromm, E. (1955/ 1958). *Psicoanálisis de la sociedad contemporánea* (6ª ed.). México: Fondo de Cultura Económica.

_____. E. (1961/ 1973). *Marx y su concepto del hombre* (5ª Reimpresión). México: Fondo de Cultura Económica.

Gould, S.J. (2000). *Ciencia versus religión. Un falso conflicto*. Barcelona: Crítica.

_____. (2006). *Ocho cerditos. Reflexiones sobre historia natural*. Barcelona: Crítica.

Hume, D. (1975). *Enquiry concerning the human understanding*. Oxford: L. A. Selby-Bigge.

Jastrow, R. (1993). *Textos fundamentales*. Barcelona: Altaya.

Larson, E.J. & Witham (1998). Leading scientists still reject God. *Nature*, 394, 313.

Laudan, L. (1996). *Beyond positivism and relativism: theory, method and evidence*. Oxford: Westview Press.

_____. (1997). *La teoría de la investigación*. Tomada en serio en: Velasco.

Leuba, J. (1921). *The belief in God and Immortality*. Estados Unidos: The Open Court Publishing Company.

Linares, S. (1995). *Conocimiento profesional del profesor de matemáticas: Conocimiento, creencias y contexto en relación a la noción de función*. Conferencia invitada en el IV Encuentro de Investigación en Educación Matemática. Luso: Portugal.

Marx, K. y Engels, F. (1971). *La sagrada familia. O crítica de la crítica*. Buenos Aires: Claridad.

Integración Académica en Psicología
Volumen 3. Número 9. 2015. ISSN: 2007-5588

- _____. (1974). *La ideología alemana*. México: Ediciones de Cultura Popular. Traducción de Wenceslao Roces.
- Nature Editorial. (2005). Dealing with design. *Nature*, 434, 1053.
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19 (4), 317-328.
- Olivé, L. (2000). *El bien, el mal y la razón; facetas de la ciencia y la tecnología*. México: Paidós.
- _____. (2011). El conocimiento en la ciencia, la tecnología y la cultura. En, L. Olivé y R. Tamayo, *Ciencia, Tecnología y Sociedad. Temas de ética y epistemología de la ciencia (diálogos entre un filósofo y un científico)* (pp. 89- 105). México: Fondo de Cultura Económica.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1999, Julio). *Declaración sobre la ciencia y el uso del saber científico*. Obtenido el 23 de enero, 2012, desde: http://www.unesco.org/science/wcs/esp/declaracion_s.htm
- Ortega y Gasset, J. (1968). *Ideas y creencias*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Pajares, M. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62 (3), 307-332.
- Pepitone, A. (1991). El mundo de las creencias: un análisis psicosocial. *Revista de Psicología social y personalidad*, 7(1), 61-79.
- Pérez - Agote & Santiago. (2005). *La situación de la religión en España a principios del siglo XXI*. Madrid: Centro de investigaciones Sociológicas.
- Pérez, V.; Gutiérrez, T.; García, A. y Gómez, J. (2005). *Procesos Psicológicos Básicos. Un análisis Funcional*. España: Pearson. Prentice Hall.
- Pinker, S. (2003). *La Tabla Rasa. La negación moderna de la naturaleza humana*. Barcelona: Paidós Transiciones.
- Solar, M. y Díaz, C. (2009, Julio). El profesor universitario: construcción de su saber pedagógico e identidad profesional a partir de sus cogniciones y creencias. *Revista Calidad en la Educación*, 30, 207-232. Extraído el 11 de enero 2012, desde: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3052420>
- Sturges, P. (2011, Enero- Febrero). Misterio y transparencia: acceso a la información en los dominios de la religión y la ciencia. *El profesional de la información*, 20(1), 78-86.
- Villoro, L. (1996). *Crear, saber, conocer*. México: Siglo XXI Editores.

RENDIMIENTO ESCOLAR, CRIANZA, ORIGEN ÉTNICO Y AGENTIVIDAD¹

Marinella Rivera Escobar

Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium
Cali, Colombia

Resumen

Este artículo de revisión teórica pretende abordar la relación entre rendimiento escolar, crianza y origen étnico en adolescentes. La revisión realizada con este objetivo permitió identificar tres hallazgos: la intervención de los factores familiares en el rendimiento escolar, la limitada literatura referente a esta temática en familias con origen étnico diferenciado, y la inexistencia de un enfoque investigativo centrado en la solución del problema del rendimiento –una que involucre a padres, cuidadores o a los mismos adolescentes–. Este último hallazgo resulta pertinente a la luz del creciente interés de la UNESCO por abordar el vínculo entre interculturalidad y rendimiento, lo que permite sugerir la necesidad de realizar nuevas investigaciones que aborden este vínculo desde diferentes perspectivas.

Palabras clave: Rendimiento escolar, Interculturalidad, Origen étnico, Crianza, Adolescencia.

Abstract

This article aims to address the relationship between school performance, aging and ethnicity in adolescents from a theoretical review. The review conducted for this purpose identified three findings: the intervention of family factors in school performance, a limited literature on this subject in families with distinct ethnic background, and the lack of a research approach focused on solving the performance problem –one that involves parents, caregivers or the adolescents themselves–. This latter finding is relevant in light of the growing interest of UNESCO to address the link between multiculturalism and school performance. This suggests the need for further research to address this link from different perspectives.

Keywords: School performance, Interculturalism, Ethnicity, Parenting, Adolescence.

Introducción

El rendimiento escolar ha sido tema de interés desde hace varias décadas, hoy es de vital importancia dada su relación con la calidad de la educación y la distribución de recursos en el sistema educativo. Esto ha generado que sea estudiado desde múltiples perspectivas y diferentes disciplinas, sin embargo, la corriente mayoritaria genera una visión estrecha sobre el rendimiento escolar, al entenderlo solo como rendimiento académico, generalmente mediante investigaciones cuantitativas, es así que, después de realizar la revisión de veintiséis artículos, se encontró que solo dos, son cualitativos, (Sánchez y Váleles, 2011; Bernardi y Cebolla, 2014; Risso, Peralbo y Barca, 2010; Juli y Ramos, 2008; Sánchez-Jabba, 2011, entre muchos otros), aunque es necesario reconocer la existencia de una minoría interesada por los aspectos cualitativos (Anabalón, Carrasco, Díaz, Gallardo y Cárcamo, 2008; Erazo, 2012).

En cuanto al rendimiento académico se encontraron varias investigaciones que coinciden en otorgar un lugar de gran importancia a los factores familiares (Jadue, 1996; Baessa y Fernández, 2003; Anabalón, Carrasco, Díaz, Gallardo y Cárcamo, 2008; Sánchez y García, 2009; Risso, Peralbo y Barca, 2010; Sánchez y Váleles, 2011; Sánchez-Jabba, 2011, Castro y Chavez, 2014); en particular relacionados con dos elementos interesantes para esta investigación tales como la interculturalidad y la crianza (Jiménez y Guevara, 2008; Sánchez y García, 2009; Sánchez y Abellán, 2000; Cereso, Casanova, De la Torre y Carpio, 2011; Cardona, 2013), entendiendo la interculturalidad como la posibilidad que tienen diferentes culturas de interactuar entre sí y las prácticas de crianza como aquellas acciones que los adultos de una cultura realizan para orientar hacia determinados niveles y en direcciones específicas el desarrollo de los niños y adolescentes. Madres, padres, abuelas, abuelos, otros miembros de la familia y madres comunitarias, son actores que participan de la crianza y el acompañamiento al proceso escolar.

Cabe destacar que la interculturalidad es de gran interés para la UNESCO (así lo demuestran los reiterados documentos 2000, 2002, 2005, 2009, 2010), videos (2013) y programas (2014, 2015), lo que da cuenta de la importancia de investigar sobre la relación entre origen étnico y rendimiento escolar. Además, el factor del OERCD es fundamental dada la configuración de los habitantes de Santiago de Cali, ciudad receptora de desplazamientos y migraciones, que se ubican mayoritariamente en el área de ladera y el Distrito de Aguablanca, zonas de cobertura de los colegios arquidiocesanos".²

En la educación institucionalizada múltiples han sido las problemáticas objeto de investigaciones, sin embargo, en la actualidad una de esas problemáticas se ha vuelto de gran relevancia: el rendimiento escolar, puesto que este ha sido relacionado en primera instancia con la calidad de la educación, que a su vez se ha relacionado con el desarrollo económico y social de los países, con el posicionamiento del país a nivel mundial y con el aumento de la productividad de los trabajadores.

Según Glewwe *et al* (2011) los economistas han acumulado una gran cantidad de evidencia sobre el efecto de la educación en el aumento de la productividad de los trabajadores y en el aumento de sus ingresos. Adicionalmente, Godoy (2013) cita a Hanushek & Woessmann (2008) quienes argumentan que existe evidencia de que la educación aumenta la tasa de crecimiento económico de los países y a Lochner, (2011) quien recientemente afirma que existen muchos beneficios no monetarios de la educación asociados al mejoramiento de la salud y la disminución del crimen.

A continuación se presentan tres aspectos fundamentales que permiten tener una perspectiva ampliada de la temática abordada.

La educación en Colombia

En Colombia la ley que reglamenta la educación (informal, no formal y formal) es la Ley 115 de 1994, en esta se define que "la educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de sus derechos y de sus deberes". El art. 43 define la educación informal como "todo conocimiento libre y espontáneamente adquirido, proveniente de personas, medios masivos, tradiciones y otros no estructurados". En el art. 36 define la educación no formal como "la que se ofrece con el objeto de complementar, actualizar, suplir conocimientos y formar en aspectos académicos o laborales sin sujeción al sistema de niveles y grados establecidos en el artículo 11 de esta Ley.

En el art. 10 define la educación formal como aquella que “se imparte en establecimientos educativos aprobados, en ciclos lectivos, con pautas curriculares, conducentes a grados y títulos”. La educación formal se divide en cuatro niveles: 0. Preescolar, 1. Primaria, 2. Media y 3. Superior.

Colombia empieza con el aumento de los recursos públicos destinados a la educación al iniciar 1990, cuando esta adquirió mayor importancia dentro del debate público. La educación se reconoce como un factor de acumulación de capital humano y movilidad social que representa uno de los elementos claves del proceso de crecimiento y desarrollo económico. Se dan grandes cambios para su fortalecimiento, el proceso de descentralización, derivado de la Constitución Política de 1991 y sus normas reglamentarias son fundamentales, y como resultado de ese proceso, los recursos destinados a educación aumentaron gradualmente y de manera significativa (Iregui, Melo, & Ramos, 2006).

La educación comienza a ser financiada por el gobierno, acción que deriva en la expansión y cobertura del servicio educativo, lo que lleva al Estado a actuar como el gran oferente del sistema (Patrinós, 2000). El proceso de descentralización se financia con recursos del Sistema General de Participaciones –SGP–, y tras identificar la insuficiencia de la ampliación de los recursos para la oferta educativa, Colombia adoptó un modelo de financiación enfocado en la demanda, a través de la contratación de la prestación del servicio público educativo. (Godoy, 2013).

Recientemente se aplica el examen SABER PRO (antes llamado ECAES), a estudiantes que están culminando el ciclo técnico, tecnológico o profesional y cuya finalidad es evaluar la calidad de la educación superior en Colombia. (Celis, Jiménez & Jaramillo, 2012).

Visiones sobre rendimiento escolar

De acuerdo con los estudios revisados existen diferentes perspectivas para entender el rendimiento escolar. En el 2001 Sánchez-Serrano identifica dos tipos de visiones sobre este fenómeno: la tradicional y la actual. La visión tradicional o intelectualista ve el rendimiento escolar exclusivamente como producto, que se expresa en las calificaciones y la conducta, en el que las buenas calificaciones son entendidas como el éxito escolar y las malas como el fracaso escolar (que en una perspectiva determinista llevará al fracaso en la vida), es decir, se equipara rendimiento escolar a rendimiento académico.

La visión actual o amplia comprende el rendimiento escolar como un proceso multidimensional relacionado con los fines de la educación: políticos, científicos, humanísticos, históricos y estéticos; para el pleno desarrollo de la personalidad y el desarrollo de valores religiosos, éticos y estéticos. En esta perspectiva el éxito escolar es el desarrollo de *todo* el ser y el fracaso escolar es una etapa superable relacionada con otros aspectos: sociales, políticos y económicos, tales como las situaciones familiares, condiciones sociales, organización escolar, política educativa, entre otros (Mercado *et al*, 2008).

Según Erazo (2012) el Rendimiento Académico (R.A.) es entendido como el sistema que mide los logros y la construcción de conocimientos en los estudiantes, los cuales se crean por la intervención de didácticas educativas que son evaluadas a través de métodos cualitativos y cuantitativos en una materia.

En este sentido de acuerdo con la revisión realizada se pueden identificar dos tipos de factores asociados con el rendimiento académico: institucionales y no-institucionales. En los factores institucionales se ubican: la infraestructura de escuelas y colegios, el nivel de escolaridad/capacitación de docentes y directivos, condiciones socio-laborales del profesorado, clima escolar y

factores pedagógicos: estilos de enseñanza, percepción de los profesores, métodos utilizados, medios y contenidos de la enseñanza, etc., relaciones dentro de la clase –en la propia aula–. (Baeza & Fernández, 2003).

De los factores institucionales es importante destacar el círculo de la pobreza en el que, se asocia pobreza y rendimiento. Un entorno socioeconómico influye en la calidad de la institución, que a su vez influye los desempeños en las pruebas evaluativas, que restringe el acceso a la educación superior y por lo tanto al mercado laboral, lo que implica pocos ingresos económicos que continúa replicando entornos socioeconómicos pobres y reinicia con otra generación más de pobres con educación pobre. (Sánchez-Serrano, 2001; Jadue, 1996). (Ver Figura 1).

En los factores no-institucionales están los relacionados con el/ la estudiante propiamente: orgánicos (salud, desarrollo y alimentación) y psicológicos (hábitos, personalidad, aptitudes, inteligencia, autoconcepto, motivación, cognición y creatividad, entre otros). Por último, se identifican diferentes aspectos relacionados con su entorno socio-cultural: Relaciones sociales, aspectos socioeconómicos, factores étnico-culturales y familiares.

Educación pobre para los más pobres que se mantendrán pobres

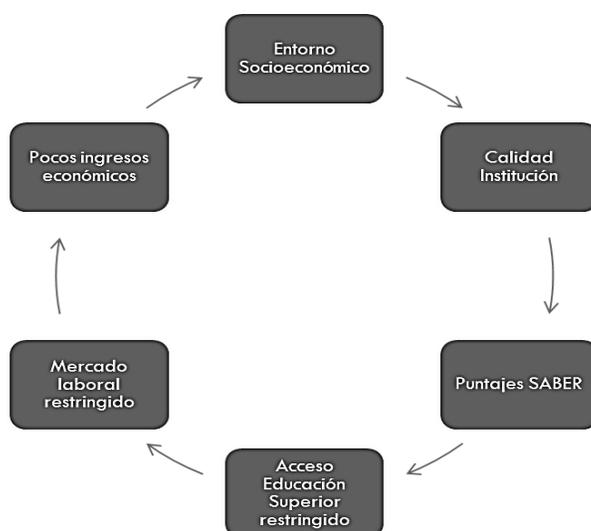


Figura 1. Círculo vicioso Educación – Pobreza

Familia, crianza y diferencia cultural

Los estudios sobre la familia describen que como institución de socialización ha vivido diversos cambios históricos: 1. Estructura de las relaciones de género y generacionales, 2. Roles paterno y materno, 3. Función doméstica y económica, y 4. Procesos de crianza. Tenorio, M. (2000).

En esta investigación el origen racial, étnico y cultural diferenciado hace referencia a la diferencia establecida con los grupos étnicos mayoritarios o dominantes, aunque estos grupos de población mestiza occidentalizada pueden a veces ser superados por los llamados “étnicos” la población mestiza ha sido dominante históricamente y desde su perspectiva etnocentrista los grupos étnicos son los minoritarios, los otros no-occidentalizados que en Colombia son los afro, indígenas y rom. En este sentido se da la asignación social a cada grupo, tal como lo dice Rivera (2009) al citar a Vila de Prado

(2000): “Las identidades son espacios de diálogo psicosocial, entre las distintas estructuras sociales y microsociales”, es decir, que para que algunos se construyan como étnicos, es necesario que exista otro, que se ve a sí mismo como no-étnico y asigne dicha categoría y pertenencia, proclamando las diferencias entre propios y ajenos, disimulando las existentes entre los incluidos en el mismo grupo étnico. Es decir, que en los procesos de identificación, la necesidad de definir un otro, un límite, una frontera, es fundamental para poder dar cuenta de la identidad propia.

Hablar de identidad étnica implica el reconocimiento de principios filosóficos, artes, conocimientos, las prácticas culturales y rituales, manifestaciones artísticas tales como: danza, literatura, música y canto, historia, medicina popular, dioses y destrezas propios.

Es por lo anterior que en esta investigación se indagaron los dos aspectos: asignación externa y auto reconocimiento del origen étnico/ racial/ cultural de África, del abya-yala o del pueblo romaní.

Cali ha sido una ciudad receptora de oleadas migratorias de todo el suroccidente colombiano, mayoritariamente de población afro e indígena, la primera oleada afro inicia en los años 40 por la expansión de los ingenios, la segunda en los años 70 de jóvenes buscando alternativas de empleo, en los 80 por el maremoto de Tumaco y en los 90 por los actores armados que han generado desplazamiento forzado que poco a poco han configurado lo que es denominado hoy el distrito de Aguablanca y que han transformado la ciudad para volverla más pacífica; también de población indígena principalmente del Cauca y que se ha ubicado en lo llamado laderas (Barrios Siloé, Terrón Colorado) y de población romaní que viven principalmente en el barrio el Jardín del oriente de la ciudad. (Arboleda y Arboleda, citados por Rivera, 2009, UNESCO, 2005b).

En ese sentido al reflexionar sobre el rendimiento académico son de vital importancia los factores socio-culturales. Como se vio anteriormente en Colombia las comunidades étnicas padecen los efectos del desplazamiento forzado y la migración, estos fenómenos han llevado a nuestras comunidades rurales, campesinas y ribereñas a vivir en centros urbanos, el ajuste cultural implica los niveles de malestar y tensión emocional propios del ajuste a una nueva cultura, diferente a la cultura de origen, además su posición como minoría de bajo estatus social. El ajuste social se relaciona con el afrontamiento de situaciones de discriminación y conflicto intergrupales propios de relaciones inequitativas de la sociedad que se repiten en la comunidad educativa. El ajuste emocional es propio de procesos de duelo migratorio por la distancia con sus antiguos compañeros y docentes. (Berry *et al*, 2006).

Según Sánchez-Jabba (2011) otro de los aspectos preocupantes está relacionado con el capital cultural-económico de nuestras comunidades étnicas, tanto indígenas como afrocolombianas, quienes tienen una mayor probabilidad de ser pobres por insuficiencia de ingresos, o tener al menos una Necesidad Básica Insatisfecha (NBI). Por otro lado, los estudiantes étnicos son generalmente los más pobres de las instituciones educativas, lo que repercute muchas veces en un bajo rendimiento, en problemas de adaptación e indisciplina y, en ocasiones, en la necesidad de retirarse de la escuela para aportar algún ingreso económico a la familia. (UNESO, 2005b). Sin embargo, tienen un gran capital cultural que a veces no es reconocido por los docentes debido a la distancia entre las dos culturas de origen (la del docente, la del estudiante).

Estas poblaciones tienen una menor probabilidad de estar estudiando e inferiores retornos a la educación, dado que un gran número de jóvenes deben trabajar para ayudar al hogar simultáneamente con sus obligaciones en el colegio. Además por las múltiples responsabilidades el

núcleo familiar tiene menos oportunidades de dedicar esfuerzo al acompañamiento escolar en casa. A esto se suma que las madres tienen generalmente un menor nivel educativo.

Como último aspecto se destaca que un gran número de nuestras familias de OERCD son familias monoparentales (producto del divorcio, la separación, la migración o el asesinato del conyugue por el conflicto armado) y/o extensas que se reconfiguraron en el entorno urbano, en las que las múltiples responsabilidades disminuyen el compromiso. A veces la dificultad está relacionada con el significado otorgado al acompañamiento y responsabilidad de los padres únicamente con lo económico descuidando el acompañamiento en casa para mejorar el desempeño académico de sus hijos e hijas. Para agravar la situación un gran número de familias tienen una dinámica familiar mediantemente funcional o disfuncional relacionadas con los tipos de autoridad, el clima familiar y la comunicación. (Mercado, *et al*, 2008).

En resumen, al pensar sobre los hogares de OERCD se presenta una alta tendencia de factores de riesgo de caer en bajo rendimiento académico que se presentan de manera simultánea: hogares con bajos ingresos económicos, familias con dinámicas mayoritariamente disfuncionales, poco tiempo disponible de las madres para el acompañamiento escolar, altas expectativas sobre el estudio de sus hijos e hijas, estilos de autoridad por lo general autoritarios, ocupaciones como trabajadores u obreros, en los que sus recursos solo les permite matricularse en colegios de baja calidad por lo general o etnocentros.

En estos colegios la integración de los grupos étnicos/raciales/culturales minoritarios es pensada desde la adquisición de los elementos constitutivos de la cultura dominante (multiculturalismo) y no de la transformación de las instituciones educativas (interculturalismo).

Etnoeducación en Colombia y Educación intercultural en Cali

En Colombia el marco normativo que rigen la educación para población étnica es el siguiente: Ley 115, Ley 715, Decreto 2230, Decreto 0088, en particular el Decreto 804 del Proyecto etnoeducativo y el Decreto 1122 de la cátedra de estudios afrocolombianos. La Constitución Política de 1991 reconoció como patrimonio de la nación la diversidad étnica y cultural del país, abriendo las puertas para que los diversos pueblos logren una autonomía que les permita, entre otras, proponer modelos de educación propia acordes con su forma de vida. La Ley 115 de 1994 “señala las normas generales para regular el servicio público de la educación que cumple una función social acorde a las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad”. Dentro de este marco, el plan sectorial 2002 -2006 La Revolución Educativa, se propone “adelantar proyectos que mejoren la pertinencia de la educación en beneficio de los grupos poblacionales más vulnerables” con el fin de corregir los factores de inequidad, discriminación o aislamiento.

El programa de Etnoeducación del ministerio apoya y promueve la educación para grupos étnicos, las comunidades indígenas, afrocolombianas y rom, a través de sus diversas instancias, vienen adelantando planes de vida; esto es, proyectos a gran escala que los hacen protagonistas de su propio desarrollo, permitiendo al Estado entender lo que es para los grupos étnicos su propia concepción y perspectiva de futuro. El plan de vida es una reflexión que nace de las necesidades particulares de cada una de las comunidades, fundamentada en su territorio, identidad, cosmovisión, usos y costumbres en un marco de interculturalidad. (MEN).

Por esta razón, entre otras, el sistema educativo de Cali ha venido sufriendo transformaciones desde el año 2002, cuando inicia el proceso de financiación a la demanda hasta el 2012 que se realiza en

términos de jornada escolar complementaria. En la búsqueda de consolidar un sistema educativo de alta calidad se han trabajado los siguientes aspectos: cobertura, infraestructura, formación de docentes, alimentación, gratuidad y transporte. (Comisión Vallecaucana por la educación, 2012).

El sistema de ampliación de cobertura se creó para beneficiar a las poblaciones en edad escolar que tradicionalmente no acceden al sistema educativo, y a población vulnerable con altos índices de deserción, desplazados por la violencia, población indígena, población nivel Sisben 1, 2 y 3, entre otros (Godoy, 2013), que estaban excediendo la capacidad del sistema educativo, haciendo evidente la falta de infraestructura oficial, que para el año 2010 presentaba un déficit educativo de 12,685 niños y niñas, especialmente en las comunas 1, 13, 14, 15, 16, 18 y 21. (Comisión Vallecaucana por la educación, 2012).

Por otro lado, ¿es una preocupación para las familias? que a pesar de dichas condiciones muchas familias han logrado el éxito académico ¿qué posibilitó que esto sucediera?.

Es precisamente por la gravedad y multiplicidad de los factores antes mencionados que se hace necesario construir con las familias de OERCD las alternativas de solución al bajo rendimiento académico como problemática social y económica de gran interés.

En esta investigación se parte de la importancia que tiene que las familias se identifiquen a sí mismas como partícipes del rendimiento académico de sus hijos e hijas, se parte de la idea que las familias son actores co-partícipes tanto del bajo como del alto rendimiento, por lo tanto, pueden convertirse en agentes de cambio.

Pero ¿qué es lo que se entiende por agencia? ¿Cómo identificar que alguien es un agente? en el caso de los padres y madres de familia ¿Cómo analizar la agencia de estos en el acompañamiento escolar? El enfoque narrativo propone que nos construimos a nosotros mismos a través de los relatos sobre nuestras acciones. Es así como poco a poco se ha llegado a plantear que la identidad es narrativa, la identidad es aquello que nos singulariza, a través de las características y los niveles de integración y coherencia que logramos en nuestros relatos autobiográficos, y el modo en que nos insertamos dentro de ellos, determina nuestra vivencia de nosotros mismos y el significado que le otorgamos a nuestra experiencia.

En ese sentido las acciones pueden ser indagadas siguiendo un procedimiento hermenéutico, deben ser tratadas como significativas, es decir, tratar de determinar los significados particulares en cada narración, las narraciones son inherentemente secuenciales y tienen componentes (sucesos, estados mentales y acontecimientos en que participan actores).

En esta investigación se parte de la importancia que tiene que las familias se identifiquen a sí mismas como partícipes del rendimiento académico de sus hijos e hijas, se parte de la idea que las familias son actores co-partícipes tanto del bajo como del alto rendimiento, por lo tanto, pueden convertirse en agentes de cambio, aunque esto solo es posible si estas así lo comprenden, es decir, si se significan a sí mismas como agentes, elementos que no se lograron encontrar en los artículos revisados, se invisibiliza el papel activo y fundamental que tiene la familia en el proceso de cambio.

Es por ello que para iniciar dicho cambio se requiere identificar, si las familias de los estudiantes que se encuentran en bajo rendimiento académico, se reconocen a sí mismas como co-agente del rendimiento (bajo y alto), dado que la literatura encontrada, no logra dar cuenta de ello y menos en población adolescente con grupos familiares de origen étnico diferenciado.

Conclusiones

Aunque los factores familiares han sido objeto de estudio previamente en relación con el rendimiento académico, es necesario concentrarse en el rendimiento escolar de las familias de OERCD dado que se encuentra un campo incipiente, que es un tema de interés actual para la UNESCO dada su perspectiva sobre la interculturalidad, por último dada la importancia de reflexionar este aspecto en una ciudad como Cali con una alta tasa de población étnica/racial/cultural, en particular en ladera y en el Distrito Especial de Aguablanca que son las áreas de influencia de los colegios arquidiocesanos.

Además, a partir de la literatura revisada puede decirse que existe un camino abierto para los estudios que se interesen por abordar las prácticas de crianza relacionadas con el acompañamiento escolar en adolescentes, este no constituye un tema muy explorado por los investigadores. De ahí que resulte pertinente preguntarse por prácticas, pautas y creencias de crianza en torno a la educación, el aprendizaje y la disciplina.

Teniendo presente que las prácticas de crianza constituyen el conjunto de acciones que los sujetos adultos de una cultura realizan para orientar hacia determinados niveles y en direcciones específicas el desarrollo de los niños, son distintos los actores que pueden participar en la crianza. Las madres, los padres, las abuelas, los abuelos, otros miembros de la familia, las madres comunitarias, entre otros son actores que participan de la crianza. De igual manera es de interés abordar dichas prácticas de crianza desde la mirada de los adolescentes.

Bibliografía

Baeza, Y. & Fernández, F. J. (2003). Factores del hogar en el rendimiento escolar. *Revista de Psicología*, 21(2), 311-331.

Celis, M. T.; Jiménez, O. A. & Jaramillo, J. F. (2012). ¿Cuál es la brecha de la calidad educativa en Colombia en la educación media y en la superior? En ICFES. (2012). *Estudios sobre la calidad de la educación en Colombia: ICFES*.

Congreso de la República (1994), Ley 115: Ley General de Educación, disponible en: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf, Bogotá, D.C.: Congreso de la República de Colombia.

Erazo, O. (2012). El rendimiento académico, un fenómeno de múltiples relaciones y complejidades. Fundación Universitaria Minuto de Dios. *Revista Vanguardia Psicológica Clínica Teórica y Práctica*, vol. 2, no. 2, octubre-marzo de 2012.

Gamboa, L.F. (2012). Análisis de la evolución de la igualdad de oportunidades en educación media, en una perspectiva internacional. El caso de Colombia. En ICFES. (2012). *Estudios sobre la calidad de la educación en Colombia: ICFES*.

Glewwe, P. W., Hanushek, E. A., Humpage, S. D., & Ravina, R. (2011). School Resources and Educational Outcomes in Developing Countries: a *Review of the Literature from 1990 to 2010*. NBER Working Paper Series. National Bureau of Economic Research. En Godoy, S. (2013). Análisis del programa de ampliación de cobertura en Cali con respecto a la calidad de la educación, medido a través de las pruebas de Estado. Trabajo de Grado: Universidad Icesi.

Godoy, S. (2013). Análisis del programa de ampliación de cobertura en Cali con respecto a la calidad de la educación, medido a través de las pruebas de Estado. Trabajo de Grado: Universidad Icesi.

Integración Académica en Psicología

Volumen 3. Número 9. 2015. ISSN: 2007-5588

Iregui, A. M., Melo, L., & Ramos, J. (2006). La educación en Colombia: Análisis del marco normativo y de los indicadores sectoriales. *Revista de Economía del Rosario*, Universidad del Rosario - Facultad de Economía. En Godoy, S. (2013). Análisis del programa de ampliación de cobertura en Cali con respecto a la calidad de la medido a través de las pruebas de Estado. Trabajo de Grado: Universidad Icesi.

Patrinos, H. A. (2000). Market Forces in Education. *European Journal of Education* , 61- 80. En Godoy, S. (2013). Análisis del programa de ampliación de cobertura en Cali con respecto a la calidad de la educación, medido a través de las pruebas de Estado. Trabajo de Grado: Universidad Icesi.

Rivera, M (2014). Memoria afirmativa afro/negra. Aportes desde la psicología social construccionista. Tesis de maestría, sin publicación.

Sanchez-Jabba, A. (2011). Etnia y rendimiento académico en Colombia. (Spanish). Ethnic background and academic performance in Colombia. (English), 14(2), 189-227.

Sánchez-Serrano, J. S. (2001). Rendimiento escolar y sus contextos. *Revista complutense de educación*, 12(1), 15-80.

Tenorio, M. (2000). *Pautas y prácticas de crianza en familias colombianas*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Triana, A., Ávila, L. & Malagón, A. (2010). Patrones de crianza y cuidado de niños y niñas en Boyacá. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8 (2), p.p. 933-945.

Zapata, L., De Los Reyes, C., Lewis S. & Barceló, E. (2009). Memoria de trabajo y rendimiento académico en estudiantes de primer semestre de una universidad de la ciudad de Barranquilla. *Psicología Desde El Caribe*, 23, 66-82.

Notas:

¹Este artículo se elabora en el marco de la investigación “Dinámicas de crianza en un grupo de familias con hijos con bajo rendimiento académico”, financiada por la Dirección de Investigaciones de la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium.

²Este documento hace parte de la investigación en curso sobre rendimiento escolar realizada en los colegios arquidiocesanos de ampliación de cobertura.

PROYECTOS PROFESIONALES EN JÓVENES REALIZADORES

Laura Domínguez García

Sandra Reyes Vázquez

Facultad de Psicología. Universidad de La Habana. Cuba

Resumen

La investigación presenta un estudio sobre la relación entre los proyectos profesionales de un grupo de jóvenes realizadores de audiovisuales y los motivos de elección de las temáticas abordadas en sus obras. Para lograr tal propósito, utilizamos como categorías de análisis: proyectos profesionales y motivos. La investigación se apoyó en una metodología cualitativa. La muestra la conformaron 25 sujetos. Los resultados manifiestan que como contenido de proyectos profesionales se desataca el trabajo afín y la realización profesional. Las estrategias para la consecución de los proyectos se encuentran parcialmente estructuradas, prevalece el plazo no definido en cuanto a la temporalidad y prevén como obstáculos, fundamentales, los externos. Las principales temáticas declaradas se vinculan a dos vertientes esencialmente: las relacionadas con el ser humano en toda su complejidad y las que se centran en problemáticas sociales. La elección de las temáticas –como tendencia– se sustenta en motivos intrínsecos. La relación existente entre los proyectos profesionales de los jóvenes realizadores y los motivos de elección de las temáticas de sus obras, se presenta en el sentido de que dicha elección se basa en una motivación intrínseca, la cual se corresponde y coincide con los contenidos de su proyección futura en la esfera profesional.

Palabras claves: proyectos profesionales y motivos

Abstract

The investigation presents a study on the relationship between the professional projects and the motives of choosing the subjects shown in the works of young producers of audiovisuals. For this purpose, we used these analysis categories: Professional Projects and Motives. The sample was 25 subjects and, it was supported by a qualitative methodology. The results show that the contents of the projection heads to professional realization. The strategies of their projects are expressed partially structured, the non defined term prevails the temporality and, they foresee external obstacles as limitations on their achievements. The main declared subjects are linked to two main currents: Those related to human being and all its complexity and the ones that focus on social problems. The motive of election of those subjects –as a trend– is supported by intrinsic motives. The professional projects and the motives of election of the subjects that young producers show in their works are related in the way that they select a subject based on an intrinsic motivation which corresponds and matches with the contents of their future projection of their professional environment.

Key words: Professional projects and motives

Introducción

La “Muestra Joven” del Instituto Cubano de Arte e Industria Cinematográficos (en lo adelante ICAIC) es un espacio que apuesta por la búsqueda de nuevos creadores que puedan, a través de sus propuestas audiovisuales, contribuir a transformar determinadas situaciones de nuestra realidad social. Su propósito esencial consiste en poder conocer por dónde van las expectativas de los

realizadores más jóvenes, cuáles son las principales influencias culturales y estilísticas que sustentan sus obras y la visión que tienen sobre la realidad en que están viviendo.

El espectáculo cinematográfico en relación con el espectador funge como mecanismo de crítica de la vida cotidiana, en tanto le permite a los individuos una reflexión, una interpelación a los hechos de su propia cotidianidad, interrogarlos, problematizarlos. Implica romper con aquellas obviedades que por cotidianas se convierten en “la realidad”, ocultando en ocasiones la esencia de los hechos en el análisis. Permite entonces, como mecanismo de crítica de la vida cotidiana, reconocer que las percepciones y representaciones individuales sobre el mundo no son las únicas, generando entonces la contradicción interna que motiva la crítica de la vida cotidiana.

Los jóvenes realizadores cubanos se caracterizan en su obra por el cuestionamiento de su realidad social, desde una perspectiva artística, creativa y atractiva, que incite al público a reflexionar sobre un mismo fenómeno desde diferentes puntos de vista.

En las últimas Muestras se han presentado un total de 520 obras, con un promedio de participación de 74 obras en cada edición. Han concursado 207 documentales, 166 obras de ficción y 73 animados, siendo las temáticas de mayor incidencia las relacionadas con la vida cotidiana del cubano, temas sobre la vejez y la muerte, problemas sociales, historias de amor y desamor, entre otras. Se destaca que en el transcurso de estas se ha experimentado un incremento considerable de discursos hipercríticos, referidos a las principales problemáticas del país.

Consideraciones teóricas preliminares

La apertura de la Muestra Joven como espacio para la inclusión y el ejercicio de la crítica, a partir de los intereses, proyectos y utopías de los jóvenes cubanos, constituye sin dudas un paso importante para la renovación cultural, política y social de nuestro país.

Las obras de muchos de estos jóvenes reflejan la realidad, la interrogan, la critican y expresan su sentir, así como el de su generación, y en muchas ocasiones, el de diversas generaciones.

No han sido pocos los casos en los que la mirada crítica pero constructiva de estos jóvenes ha significado el punto de partida o de ruptura del desconocimiento de determinadas problemáticas y el poder abordarlas desde una óptica diferente. Asimismo, existen jóvenes realizadores que también reflejan una realidad, un sentir, pero por la manera en que tratan determinadas situaciones cabe cuestionarse cuáles son las reales intenciones del alcance de sus obras, a quién o a quiénes responde realmente el tratamiento dado a las problemáticas reflejadas. Además, en determinados casos, vemos que se entremezclan las dos posiciones antes comentadas.

A nuestro juicio, estas opciones pueden estar relacionadas con los proyectos profesionales de estos jóvenes. El poder caracterizar sus principales proyectos profesionales, en su vínculo con los motivos de elección de las temáticas que abordan en sus materiales audiovisuales, constituirá una importante herramienta para el equipo coordinador de la Muestra Joven, así como para el propio ICAIC.

Por otra parte, nuestro estudio permite ampliar y seguir profundizando en la investigación que hemos venido realizando desde el año 1998 hasta la fecha (L. Domínguez, 2010, 2013), sobre los proyectos futuros de diferentes grupos de jóvenes cubanos, la cual en el período comprendido entre el 2009 y el 2012, formó parte de un Programa Territorial del CITMA titulado “Los procesos de socialización de la

juventud para el desarrollo de valores” y donde se hizo especial énfasis en los proyectos profesionales y los valores asociados al desempeño de la profesión en estudiantes universitarios.

La juventud como edad psicológica se caracteriza por el afianzamiento de las principales adquisiciones logradas en períodos anteriores, en especial, en la adolescencia. La consolidación de estas adquisiciones se produce en consonancia con la tarea principal que debe enfrentar el joven: la de auto-determinarse en las diferentes esferas de su vida, dentro de sus sistemas de actividad y comunicación.

La situación social del desarrollo en esta etapa conduce al proceso de autodeterminación de la personalidad, en consonancia con las tareas y exigencias que el joven debe cumplimentar. La elección de la futura profesión o el desempeño de una determinada actividad laboral pasan a ocupar un lugar elevado en la jerarquía motivacional, y surge la concepción del mundo, como neoformación en esta edad. Esta formación permite al joven estructurar a través de planes, objetivos, metas y de las estrategias correspondientes para su consecución, el sentido de la vida o proyecto de vida (Domínguez, L., 2003).

Los trabajos desarrollados bajo nuestra dirección –orientados al estudio de los proyectos futuros en jóvenes cubanos (L. Domínguez 2003, 2010 y 2013)–, han abordado dos grandes grupos temáticos: La caracterización de los proyectos futuros y el análisis del vínculo de esta formación con otros componentes de la personalidad; y el estudio de los proyectos profesionales y los valores asociados al desempeño de la profesión, en estudiantes universitarios.

Respecto a la primera línea temática vemos que esta se focaliza hacia tres grupos de jóvenes: los estudiantes de diferentes modalidades de enseñanza, los trabajadores y adiestrados; y en un último grupo más diverso, se encuentran jóvenes consumidores de sustancias tóxicas, desvinculados del estudio y del trabajo, así como reclusos de diferentes sistemas penitenciarios. Las principales coincidencias entre las investigaciones estuvieron entre los grupos de jóvenes que compartían similares condiciones externas (que trabajaban y/o estudiaban), aunque las particularidades de sus sistemas de actividad fueran diferentes.

En estas investigaciones la categoría proyectos futuros fue definida como: “la estructuración e integración de un conjunto de motivos elaborados en una perspectiva temporal futura, a mediano o largo plazo, que poseen una elevada significación emocional o sentido personal para el sujeto y de las estrategias correspondientes para el logro de los objetivos propuestos”. (Domínguez L. e Ibarra, L., 2003, p. 448). Esta categoría se estudia a través de 4 dimensiones que son: contenido del proyecto, elaboración de estrategias, temporalidad y previsión de obstáculos.

Cuestiones metodológicas

Asumimos un enfoque cualitativo en la investigación, ya que se emplean técnicas abiertas propias de la metodología cualitativa, y que requieren para su evaluación del análisis de contenido de la información ofrecida por los sujetos, a partir de categorías preestablecidas.

Se trata de una investigación descriptiva, empleando el método clínico, el cual permite un conocimiento de las principales tendencias de desarrollo del objeto investigado, a partir de la profundización en el estudio del sujeto individual, partiendo del supuesto de que lo general se expresa a través de lo singular.

Definimos como *objetivo general* del estudio: Establecer la posible relación existente entre los proyectos profesionales y los motivos de elección de las temáticas abordadas en las obras presentadas en las últimas seis ediciones de la Muestra Joven del ICAIC de un grupo de jóvenes realizadores de audiovisuales.

Como objetivos específicos nos planteamos: Caracterizar los proyectos profesionales de un grupo de jóvenes realizadores de audiovisuales; identificar los motivos de elección de las principales temáticas abordadas en las obras presentadas en las últimas seis ediciones de la Muestra Joven del ICAIC y analizar las posibles relaciones entre los proyectos profesionales y los motivos de elección.

Las categorías, dimensiones e indicadores que nos permitieron acercarnos al cumplimiento de nuestros objetivos fueron las siguientes:

Proyectos profesionales: 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. Esta categoría abarca los siguientes indicadores (Domínguez, G., L. y Ginebra U., 2012).

- Contenido del Proyecto: Indica hacia qué aspectos específicos del desempeño profesional futuro se orienta el proyecto.
- Temporalidad del Proyecto: Plazo en el que se sitúa su posible realización, ya sea corto (hasta 1 año), mediano (hasta 5 años), largo plazo (más de 5 años) o plazo no definido.
- Estructuración de las Estrategias: Medida en que el sujeto es más o menos capaz de elaborar, a través de sus operaciones cognitivas, el contenido expresado, así como un sistema de acciones encaminado al logro de sus propósitos. Pueden presentarse como estructuradas, parcialmente estructuradas o no estructuradas.
- Previsión de obstáculos: Valoración del sujeto acerca de aquellos factores del medio social en que transcurre su vida (externos) o de su propia persona (internos) que podrían limitar o diferir en el tiempo el logro de sus proyectos. Cuando el sujeto hace referencia a obstáculos tanto externos como internos, hablamos de obstáculos mixtos.

Motivos: Componentes de la personalidad que reflejan la forma en que esta asume, procesa y elabora las distintas necesidades. Brindan fuerza, intensidad, dirección y sentido al comportamiento, y se organizan en una jerarquía, en cuya cúspide se encuentran aquellos que impulsan a los sujetos en la consecución de los objetivos esenciales de la vida (Fernández, L., 2003).

Motivos de elección de las temáticas: Orientación intrínseca (interés hacia el propio contenido de la temática) o extrínseca (interés ajeno al contenido de la temática, como por ejemplo para obtener una retribución monetaria o cumplir un encargo social).

La muestra fue seleccionada de manera intencional y estuvo compuesta por un total de 25 sujetos, cuyas edades oscilan entre 18 y 35 años, todos ellos realizadores de audiovisuales. Los criterios de selección fueron: primero, haber participado al menos en una de las últimas seis ediciones de la Muestra Joven del ICAIC y desempeñarse como directores.

La edad promedio de la muestra fue de 30.3 años. Se evidenció predominio del sexo masculino (92%). Respecto al lugar de residencia actual de los jóvenes, el 84% reside en la provincia La Habana y solo el 16% en otras provincias del país. En relación con el nivel de escolaridad, el 92% posee nivel superior. En la muestra existen dos tipos de vínculo laboral, los vinculados a instituciones y los que trabajan de

manera independiente. En el caso de los primeros, representan el 44%, mientras que el 56% trabajan de manera independiente.

Para la elaboración de la presente investigación realizamos las coordinaciones con el equipo productor de la "Muestra Joven del ICAIC". Estando de acuerdo con el proyecto de investigación, el acceso al campo nos lo facilitaron los coordinadores y promotores, quienes nos presentaron a algunos jóvenes realizadores, y estos a su vez, a través de la técnica de la bola de nieve, nos fueron presentando a otros que conocieran.

Las sesiones de trabajo se dividieron en dos momentos: primero se aplicaron las técnicas de papel y lápiz y, posteriormente, llevamos a cabo las entrevistas individuales a los jóvenes, así como a un grupo de especialistas y directivos del ICAIC para corroborar y confrontar la información obtenida.

Las técnicas seleccionadas para nuestro estudio fueron: Técnica de los "10 Deseos", Cuestionario abierto "Sobre proyectos de vida", Cuestionario abierto "Mi futuro profesional", Entrevistas a los jóvenes, entrevistas a especialistas y directivos.

También utilizamos el análisis documental de los catálogos correspondientes a las últimas seis ediciones de la Muestra Joven del ICAIC, con el objetivo de conocer las obras presentadas durante estas ediciones de la Muestra, atendiendo al año en que concursaron, género y sinopsis del contenido de ellas.

Principales resultados

La *cantidad de proyectos* expresados por los jóvenes con mayor frecuencia es de 3 proyectos. En el Cuestionario abierto "Mi futuro profesional" el 52% así lo expresó. Respecto a los proyectos futuros de estos jóvenes en el Cuestionario abierto "Sobre proyectos de vida" encontramos que el 80% declara tener 3 proyectos futuros orientados, fundamentalmente, hacia la esfera profesión; seguidos, en menor medida, con los vinculados a la realización de sí mismo y a la esfera de la familia propia o futura.

En el *contenido de los proyectos* se destaca en primer lugar la realización profesional. En el Cuestionario abierto "Mi futuro profesional" vemos que las esferas más mencionadas por la totalidad de la muestra incluyen, en primer lugar, la realización profesional, referida por el 45%, seguida por el trabajo afín, mencionado por el 22%. Ratifican estos datos los resultados del Cuestionario abierto "Sobre proyectos de vida", en el cual se puede constatar que la esfera más significativa es la profesión (88%). De igual forma, ocurre en la técnica de los "10 Deseos", en la cual el 88% de los sujetos declararon algún deseo referido a esta esfera.

Estos resultados nos permiten plantear que precisamente la esfera de mayor trascendencia en la vida de estos jóvenes es la profesional, ya que sus principales motivaciones y proyecciones se centran en esta; elemento que además se corresponde con lo esperado para este período etéreo, pues todas las cuestiones vinculadas al desempeño actual y futuro de la profesión se convierten en el centro de la "situación social del desarrollo" propia de la etapa de la juventud y, por tanto, es coherente que en los jóvenes estudiados dichos contenidos formen parte de la proyección futura de la personalidad.

En cuanto a la *jerarquía de los proyectos*, tuvimos en cuenta, esencialmente, aquellas categorías que mayor porcentaje alcanzaron a partir de los datos obtenidos en la aplicación del Cuestionario abierto "Mi futuro profesional" e integramos los resultados del Cuestionario abierto "Sobre proyectos de vida" y la técnica de los "10 Deseos". En este sentido, la categoría de mayor alcance es la realización

profesional, seguida de trabajo afín, lo cual es consistente con lo antes declarado, en relación con los contenidos de los proyectos.

La *significación de los proyectos profesionales* se expresa como tendencia en una orientación hacia lo personal que implica, en primer lugar, el logro de la realización profesional y, en segundo lugar, del bienestar emocional.

Por otro lado, respecto a las *estrategias* para la consecución de los proyectos, en su mayoría, se presentan como parcialmente estructuradas, seguidas por las estructuradas.

La *temporalidad* revela un predominio del plazo no definido, al que continúan el mediano y, en menor medida, el corto y el largo plazo.

La *previsión de obstáculos* para la muestra total aparece en el orden siguiente, de acuerdo con la cantidad de respuestas ofrecidas: externos, mixtos e internos. Esta evaluación de los obstáculos no resulta la más adecuada, ya que hacen énfasis en identificar como tales aspectos externos a su persona, elemento este que pudiera constituir una limitante del proceso de autorregulación del comportamiento y del estilo de afrontamiento a estos, al no concientizar suficientemente su rol activo como sujetos en el alcance de sus metas y aspiraciones.

La proyección hacia el futuro de las personas conlleva a que estas desarrollen expectativas con respecto a sus proyectos. En el caso de esta investigación existe predominio de expectativas positivas, en estrecha relación con motivos orientados al contenido de la profesión y a la satisfacción personal con su desempeño, lo que apunta a la presencia de una motivación intrínseca hacia la profesión.

Se puede afirmar, en general, que la esfera profesional ocupa un importante lugar dentro de la esfera motivacional de los sujetos, elaborándose por estos proyectos personalizados e integrados a su quehacer profesional, los cuales se encuentran en desarrollo. Las dimensiones asociadas a la consecución de ellos, como son estrategias, temporalidad y previsión de obstáculos, aún no alcanzan un progreso óptimo en sus indicadores.

Sobre las *principales temáticas expresadas* encontramos que estas pueden oscilar, desde muy variadas y generales, hasta particulares y específicas. La diversidad de estas es tan variada como los intereses o preocupaciones de cada uno de estos jóvenes. Entre las más frecuentes se encuentran las vinculadas con el tema de los conflictos del hombre, sus vivencias, experiencias, sentimientos, creencias, historias, etc. También se pudieron constatar una importante cantidad de obras que hacen alusión a diferentes problemáticas sociales, experimentando diferentes estilos de narración, los que pueden ir desde la narración lineal de una historia relacionada con un suceso de la realidad, hasta la hipercrítica de este mismo suceso o acontecimiento.

En relación con los *motivos de elección* de las temáticas declarados por los sujetos, constatamos que pueden ser muy diversos y que pueden guardar relación con motivaciones intrínsecas, así como extrínsecas del sujeto. Al respecto, encontramos que existe una mayor preponderancia de las primeras sobre las segundas: esto es, los principales motivos de elección de las temáticas declaradas por los jóvenes responden a motivaciones intrínsecas de la personalidad.

Una vez trianguladas las técnicas empleadas y apoyándonos en los supuestos teóricos, constatamos que los motivos por los que estos jóvenes abordan determinadas temáticas en sus obras responden a una motivación intrínseca, la cual se corresponde y coincide con las intenciones declaradas en su proyección profesional.

En nuestra consideración existe una relación dialéctica entre los motivos presentes y el desarrollo de los proyectos profesionales. Los motivos presentes sirven de sostén a la elaboración y consecución de los proyectos profesionales; y de igual manera, en el camino del logro de estos proyectos, los motivos presentes también se potencian y se refuerza su carácter intrínseco.

Conclusiones

1. Los proyectos profesionales de este grupo de jóvenes realizadores de audiovisuales de la Muestra Joven del ICAIC se caracterizan por:
 - a) Sus *contenidos* están orientados fundamentalmente hacia la realización profesional y el trabajo afín, teniendo en su base una orientación hacia lo personal, centrada en la realización profesional.
 - b) Las *estrategias* en su generalidad se encuentran parcialmente estructuradas.
 - c) La *temporalidad* es concebida, fundamentalmente, en un plazo no definido.
 - d) En la *previsión de obstáculos* prevalecen los obstáculos externos.
2. Los principales *motivos de elección de las temáticas* declaradas por los jóvenes de audiovisuales responden a motivaciones intrínsecas de la personalidad.
3. Los *proyectos profesionales y los motivos de elección de las temáticas* que los jóvenes realizadores abordan en sus obras tienen relación, en tanto seleccionan determinadas temáticas en base a una motivación intrínseca, la cual sirve de base a la elaboración de los contenidos de su proyección futura en la esfera profesional.

Bibliografía

- Abín M., O. (2010). Proyectos profesionales vs Ubicación Laboral. Tesis de Maestría en Psicopedagogía. Dirección Docente Metodológica. Universidad de La Habana, Cuba.
- Águila B., R. (2004). Proyectos profesionales y utilización del tiempo. Trabajo de Diploma. Facultad de Psicología. Universidad de La Habana, Cuba.
- Alfonso B., C. (2013). Proyectos profesionales y valores declarados asociados al desempeño profesional en estudiantes de la Licenciatura en Artes Visuales del Instituto Superior de Arte. Tesis de Diploma. Facultad de Psicología. Universidad de La Habana, Cuba.
- Balseiro A., Y. (2011). Proyectos futuros en estudiantes de la Licenciatura en Informática de la filial universitaria "René Ramos Latour" durante el curso 2010-2011. Tesis de Diploma. Facultad de Psicología. Universidad de La Habana, Cuba.
- Boza, G., Y. y Quiñones, H., J. (2001). Factores psicosociales que determinan la inserción del alcohólico joven en el proceso de rehabilitación. Tesis de Diploma. Facultad de Psicología. Universidad de La Habana, Cuba.
- Bozhovich, L. I. (1976). La personalidad y su formación en la edad infantil. La Habana: Pueblo y Educación.
- Cabrera, A. M. (2010). Una estrategia educativa para el desarrollo de los Proyectos Profesionales en Trabajadores Sociales, estudiantes de la SUM de Marianao. Tesis de Maestría en Psicología Educativa. Facultad de Psicología. Universidad de La Habana, Cuba.
- Contreras O. Y. (2013). Proyectos futuros y Situación Social del Desarrollo de un grupo de jóvenes alcohólicos: un estudio realizado en el Programa de Alcohólicos Anónimos. Tesis de Diploma. Facultad de Psicología. Universidad de La Habana, Cuba.

Integración Académica en Psicología

Volumen 3. Número 9. 2015. ISSN: 2007-5588

D'Angelo H. O. (2005). *Autonomía integradora y transformación social: El desafío ético emancipatorio de la complejidad*. La Habana: Acuario.

_____. (2004). Autorrealización personal y espiritualidad en las condiciones complejas de la sociedad contemporánea. Ponencia Encuentro Educación y Pensamiento. Puerto Rico. (Material en soporte digital).

_____. (2002). El desarrollo profesional creador (DCP) como dimensión del proyecto de vida en el ámbito profesional. *Revista Cubana de Psicología*, vol. 19, no. 2, p. 108.

_____. (2000). Proyecto de vida como categoría básica de interpretación de la identidad individual y social. *Revista Cubana de Psicología*, vol. 17, no. 3, p. 270.

_____. (1996). *Autorrealización de la personalidad*. PROVIDA. La Habana: Academia.

_____. (1986). La formación de los proyectos de vida del individuo. Una necesidad social. *Revista Cubana de Psicología*, vol. 3, no.2.

Del Toro, V., Y. (1998). "Caracterización psicológica de los adiestrados de nivel superior y la reserva científica de las Ciencias Naturales y Matemáticas de la Universidad de La Habana". Tesis de Diploma. Facultad de Psicología. Universidad de La Habana, Cuba.

Domínguez G., L. (2013). Proyectos profesionales y valores asociados al desempeño de la profesión en estudiantes de la Universidad de La Habana. VI Convención Internacional de Psicología Hominis 2013 Celebrada del 2 al 6 de diciembre de 2013. Palacio de las Convenciones La Habana, Cuba. En: *Simposio Internacional "Formación del psicólogo/a"*. Ponencia Pon 13-11, pp. 4326-5353 Multimedia/ La Habana: "Félix Varela"/ ISBN 978-959-07-3.

_____. (2013). Juventud, responsabilidad y compromiso social Evento Internacional ADOLECA 2013. III Congreso Cubano y Caribeño de Salud Integral en la Adolescencia. V Congreso Latinoamericano de Niñez, Adolescencia y Familia. Primer Curso Internacional sobre Adolescentes difíciles, celebrado del 16 al 18 de octubre. Centro de Convenciones Plaza América. Varadero. Matanzas. Cuba. En: *Temas escogidos. ECIMED*. La Habana: Ciencias Médicas. WWW. Ecimed.sld.cu

_____. (2013). Sobre el trabajo educativo y la formación de valores morales y sociales en la Universidad de La Habana. *Revista Antropológica*, no. 68, 28 de enero. Cortesía de la Cátedra de Antropología "Luis Montané". Red Antropológica Interuniversitaria de Cuba.

_____. (2012). Proyectos profesionales y valores asociados al desempeño de la profesión en estudiantes de la Universidad de la Habana. IV Taller Internacional sobre Juventud "Niñez, adolescencia y juventud: diversidad, diálogo y transformación" celebrado los días 12, 13 y 14 de noviembre. Hotel Riviera. La Habana: Acuario. ISBN 978-959-7226-00-0.

_____. (2010). Proyectos futuros en jóvenes cubanos. Evento III Taller Internacional sobre Juventud. Hotel Acuario. Noviembre 2010 y publicado en CD/ ISBN: 978-959-237-276-4.

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

Domínguez G., L. e Ibarra, M. L. (2003). Juventud y proyectos de vida. En: *Psicología del Desarrollo: Adolescencia y Juventud*. Selección de lecturas. Compiladora: Dra. Laura Domínguez García. La Habana: Félix Varela.

Estévez, Y. Y. (2008). Caracterización de los Proyectos de Vida de un grupo de Jóvenes Reclusos. Tesis de diploma. Facultad de Psicología. Universidad de la Habana, Cuba.

Fernández R., L. (2005). *Pensando en la personalidad*. Selección de lecturas. Compiladora: Dra. Lourdes Fernández Rius. La Habana: Félix Varela.

González R., F. (1983a). *Motivación profesional en adolescentes y jóvenes*. La Habana: Pueblo y Educación.

_____. (1983b). *Motivación moral en adolescentes y jóvenes*. La Habana: Científico-Técnica.

Integración Académica en Psicología

Volumen 3. Número 9. 2015. ISSN: 2007-5588

- Garbizo F., N. (2004). Caracterización de la relación existente entre proyectos profesionales y familiares en jóvenes estudiantes universitarios del Modelo de continuidad de estudios en la Educación Superior. Tesis de maestría en Psicología Educativa. Facultad de Psicología. Universidad de La Habana, Cuba.
- García R., G. (2011). Proyectos profesionales y valores en estudiantes de Psicología de la Universidad de La Habana. Tesis de Diploma. Facultad de Psicología. Universidad de La Habana, Cuba.
- Giniebra U., R. (2002). Proyectos profesionales y valores. Un estudio con una perspectiva futura. Tesis de Diploma. Facultad de Psicología. Universidad de La Habana, Cuba.
- Hernández D., Y. (2006). Proyectos futuros y empleo del tiempo en estudiantes universitarios. Tesis de Diploma. Facultad de Psicología. Universidad de La Habana, Cuba.
- Hernández R., G. H. (2012). Proyectos profesionales y valores asociados a su desempeño en estudiantes de la Licenciatura en Artes Plásticas del Instituto Superior de Arte. Tesis de Diploma. Facultad de Psicología. Universidad de La Habana, Cuba.
- Kon. I. S. (1990). *Psicología de la Edad Juvenil*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Labastida Z., Z. (2013). Proyectos profesionales y valores asociados a su desempeño en estudiantes de Ingeniería de la Universidad de Ciencias Informáticas. Tesis de Diploma. Facultad de Psicología. Universidad de La Habana, Cuba.
- Lamar P., D. (2005). Ese Ojo que nos mira: la identidad nacional desde el cine cubano contemporáneo. Trabajo de Diploma. Facultad de Psicología. Universidad de la Habana, Cuba.
- Llanes, T., A., S. (1999). Aproximación al estudio de la motivación religiosa en jóvenes evangélicos. Tesis de Diploma. Facultad de Psicología. Universidad de La Habana, Cuba.
- López, G., O. (2000). Juventud y drogadicción. Diez jóvenes para un estudio de caso. Tesis de Diploma. Facultad de Psicología. Universidad de La Habana, Cuba.
- Márquez A., Y. (2011). Caracterización de la esfera motivacional en estudiantes con discapacidad visual de la Universidad de La Habana. Tesis de Diploma. Facultad de Psicología. Universidad de La Habana, Cuba.
- Martínez, J., D. (2007). Caracterización de la motivación en jóvenes. Un estudio realizado en el Modelo Pedagógico de la Universalización". Tesis de Diploma. Facultad de Psicología. Universidad de La Habana, Cuba.
- Martínez J., T. (2009). Caracterización de la esfera motivacional de jóvenes que abandonan la carrera de Psicología en Modelo Pedagógico de Universalización de la Enseñanza. Trabajo de Diploma. Facultad de Psicología. Universidad de la Habana, Cuba.
- Mendoza, F., M. (2009). Proyectos de Vida de un grupo de jóvenes desvinculados del estudio y/o trabajo en el Consejo Popular Colón, correspondiente al municipio Centro Habana. Tesis de Diploma. Sede Universitaria Municipal del Cerro. Facultad de Psicología. Universidad de La Habana, Cuba.
- Morales G., N. (2013). Proyectos profesionales y valores en estudiantes de quinto año de la carrera de Medicina. Tesis de Diploma. Departamento de Psicología. Facultad de Ciencias Médicas de Matanzas Doctor "Juan Guiteras Gener". Matanzas, Cuba.
- Noa, P. R. (2013). A propósito de la XII Muestra Joven. *Revista Cine Cubano*. no. 188, pp. 105-110.
- Ortet G., B. (2011). Proyecto de vida y valores en estudiantes de la Licenciatura en Biología. Tesis de Diploma. Facultad de Psicología. Universidad de La Habana, Cuba.
- Pérez R., L. y Ramos D., R. (2012). Proyectos profesionales y valores asociados al desempeño de la profesión en estudiantes de la Licenciatura en Economía de La Universidad de la Habana.
- Rodríguez R., M. (2010). Proyectos de vida y valores en estudiantes de la Licenciatura en Derecho de la Universidad de La Habana. Tesis de Diploma. Facultad de Psicología. Universidad de La Habana, Cuba.

Integración Académica en Psicología
Volumen 3. Número 9. 2015. ISSN: 2007-5588

Rodríguez, M. y Alfonso, Y. (2002). Caracterización de los proyectos profesionales y familiares en estudiantes de Psicología del Modelo de continuidad de estudios en la Educación Superior. Tesis de Diploma. Facultad de Psicología. Universidad de La Habana, Cuba.

Saiz G., Y. (2011). Proyectos profesionales y valores en estudiantes de la Licenciatura en Química de La Universidad de la Habana. Tesis de Diploma. Facultad de Psicología. Universidad de La Habana, Cuba.

Sánchez, F., I. (1999). Caracterización de los adiestrados de nivel superior y la reserva científica de las Ciencias Sociales y Económicas de la Universidad de La Habana. Tesis de Diploma. Facultad de Psicología. Universidad de La Habana, Cuba.

Tamayo R.,A. I. (2011). Proyectos futuros en jóvenes estudiantes de la Escuela Militar Superior "Arides Estévez Sánchez". Trabajo de Diploma. Facultad de Psicología. Universidad de la Habana, Cuba.

Vygotsky, L. S. (1984). El Problema de la Edad. En *Problemas de la Psicología Infantil*. Capítulo V. Editorial Pedagógica, Moscú. (Material en soporte digital).

EXPERIENCIA PSICOTERAPÉUTICA INFANTIL. ¿CÓMO CONTROLAR EL PROCESO?

Lía Esther Vargas Noves

Roxanne Castellanos Cabrera

Facultad de Psicología, Universidad de La Habana

Resumen

Una investigación del año 2008 (Castellanos. R)¹ desarrolló un programa terapéutico para escolares menores con trastornos emocionales; de esta experiencia resultaron instrumentos para evaluar la evolución grupal. Se han llevado a cabo a partir de ese momento varias investigaciones para validar y perfeccionar la propuesta inicial. Nuestra investigación² tuvo como objetivo general: *Someter a revisión crítica los instrumentos de monitorización y control utilizados en el proceso terapéutico durante la ejecución de un programa de psicoterapia grupal dirigido a escolares menores con trastornos emocionales.* Tomando como referentes las experiencias anteriores: (Castellanos, R., 2008), (Abadie, L., 2010), (De La Vega, 2011), (Fernández, L., 2012), diseñamos el programa ajustándolo a nuestros objetivos. La aplicación del programa confirmó la efectividad de los indicadores de evolución grupal y del papelógrafo como instrumentos de monitorización y control. A partir de los resultados obtenidos se realizaron modificaciones a uno de los indicadores de evolución grupal y se propuso un posible nuevo indicador de análisis al papelógrafo.

Palabras claves: instrumentos de monitorización y control, evolución grupal, indicadores de análisis.

Abstract

One research of 2008 (Castellanos. R) developed a therapeutic program to children between 6 to 8 years old with emotional disorders; as result of this experience some instruments were created to evaluate the group evolution. From that moment on, several investigations have been carried out to validate and improve the initial program. This investigation had the purpose of making a critical revision of the instruments to monitoring the therapeutic process during the implementation of a program of group therapy to children with emotional disorders. Taking as references previous works: (Castellanos, R., 2008), (Abadie, L., 2010), (De La Vega, 2011), (Fernández, L., 2012), we designed the program adjusting it to our purposes. The implementation of the program confirmed the effectiveness of group evolution indicators and collective paintings as instruments for monitoring and controlling the therapeutic process. With the results of our experience we make modifications to one of the group evolution indicators and a new indicator of analysis for the collective painting was proposed.

Key words: Instruments of monitoring, group evolution, indicators of analysis

Introducción

En nuestro medio académico y profesional todavía son escasas las investigaciones sobre psicoterapia infantil. Más aún las que están dedicadas a las maneras de evaluar y controlar los procesos terapéuticos. Se han realizado varios trabajos investigativos en la Universidad de La Habana con el mismo tipo de programa terapéutico grupal basado en técnicas creativas verbales y no verbales dirigido a escolares menores con trastornos emocionales. La investigación que dio origen al presente artículo se inscribe en esta misma línea. Nos planteamos como objetivo principal *someter a revisión crítica los instrumentos de monitorización y control utilizados en el proceso terapéutico durante la*

ejecución de un programa de psicoterapia grupal dirigido a escolares menores con trastornos emocionales.

Desarrollo

La psicoterapia requiere que el terapeuta ajuste las técnicas y procedimientos a las peculiaridades de cada paciente; en el caso de la clínica infantil esto se acentúa. La edad de los pequeños impone limitaciones al lenguaje, recurso fundamental que suelen utilizar los psicoterapeutas más allá de su formación o inclinaciones epistemológicas. Los escolares menores (de 6 a 8 años) tienen por lo general pobre dominio del lenguaje y presentan un pensamiento conceptual empírico, por lo que a pesar de la utilización de conceptos a nivel mental, cada nuevo conocimiento debe partir de lo directamente perceptible (Domínguez, L., 2007). Es por esto que con este grupo etario, uno de los que más demandas de atención tiene en nuestro país, existe la necesidad de encontrar formas alternativas al lenguaje verbal que faciliten la expresión y comunicación en el proceso terapéutico.

Las técnicas creativas constituyen una herramienta terapéutica muy útil para acercarse al mundo infantil. En primer lugar permiten el disfrute de los pequeños pacientes en la terapia y además facilitan la liberación de angustias, necesidades y demás estados psicológicos, constituyendo una alternativa que posibilita la expresión tanto consciente como inconsciente de las necesidades y emociones. (Castellanos, R., 2013).

Se han realizado varias investigaciones que demuestran la utilidad de la utilización de las técnicas creativas tanto verbales como no verbales en programas psicoterapéuticos para escolares menores con trastornos emocionales. Entre ellas Castellanos, R., (2008), Abadie, L., (2010) y De La vega, M., (2011). Técnicas como el modelado con barro, la pintura dactilar, las de expresión corporal, el dibujo colectivo, los cuentos terapéuticos entre otras han dado cuerpo a programas psicoterapéuticos destinados a niños con estas características.

Como herramienta terapéutica fundamental en nuestro programa, empleamos el abordaje grupal. Desde nuestro punto de vista el grupo es un valioso instrumento terapéutico que ha demostrado sus beneficios en la práctica clínica. Los trastornos emocionales en los niños se acompañan de daño a la autoestima, pobre autovaloración y autocontrol, agresividad, impulsividad, poca tolerancia a la frustración, poca claridad en cuanto a deberes y derechos personales, pobre dominio y/o respeto de límites psicológicos propios y ajenos, y dificultades en la asimilación de normas de comportamiento. El grupo es un espacio donde se logran aprendizajes positivos, deben seguir determinadas normas y se benefician de la interacción con niños de su mismo rango de edad. Las investigaciones anteriormente mencionadas confirmaron la evolución de los pequeños después de participar en la psicoterapia. Los síntomas más significativos dentro de nuestro grupo eran la ansiedad y angustia, la inhibición emocional, las conductas obsesivas y la timidez.

Nuestra investigación se enfocó no solo en llevar a cabo el programa psicoterapéutico sino en los instrumentos de monitorización y control con que contamos los terapeutas para controlar el proceso. Estos se proponen evaluar los efectos que en cada parte de este muestran los miembros del grupo y a su vez la efectividad del programa. Pusimos una mirada crítica en estos instrumentos a partir de los resultados que emergían de nuestra experiencia. Utilizamos para esto una metodología de investigación acción, la cual nos permitió realizar modificaciones a lo anteriormente diseñado en los momentos en que fue necesario. Para evaluar la evolución individual utilizamos un cuestionario a padres, el dibujo espontáneo y el dibujo de la familia.

Para controlar la evolución grupal usamos el papelógrafo o dibujo colectivo de acuerdo a sus indicadores de análisis (Castellanos, R., 2008) en tres momentos del proceso (inicio, medio, final). Además analizamos el comportamiento de los indicadores de evolución grupal (Castellanos, R., 2008) a lo largo de las diez sesiones.

Los indicadores de análisis del papelógrafo se refieren al avance, que como grupo, se evidencia en la técnica si comparamos los resultados en los diferentes momentos del proceso. El progreso se expresa en el aumento del tamaño de las figuras que nos habla de disminución de las inhibiciones y una mejor capacidad de autoestimarse. También, en el cambio que se produce en cuanto al respeto de los límites del espacio físico, que se torna menos riguroso. Además en la selección de temas que se asocia a la interacción y planeamiento de la tarea grupal. Se expresa el avance también en la expansividad que ganan los dibujos, y en el aumento cuantitativo y cualitativo de las verbalizaciones.

En cuanto a los indicadores de evolución grupal, ellos se refieren a los cambios que se aprecian en el comportamiento grupal a lo largo del programa. Ellos son:

- Incremento de la concentración y tiempo que se invierte en las actividades.
- Mayor elaboración de las tareas.
- Apropiación de las normas grupales.
- Toma del control del comportamiento grupal.
- Reconocimiento y aceptación de los Otros mediante nominalización de su identidad.
- Aparición de sentimientos de solidaridad y rechazo a la burla.
- Aceptación de las diferencias.
- Disminución de las expresiones comportamentales más negativas.

En nuestra investigación se llevaron a cabo diez sesiones diseñadas a partir de las necesidades terapéuticas de cada uno de los pequeños. Encontramos resultados interesantes en cuanto a los efectos del programa en los miembros del grupo. A partir de estos resultados proponemos algunas modificaciones a los instrumentos de monitorización y control utilizados en investigaciones precedentes.

Discusión de los resultados

La implementación del programa demostró la efectividad de los instrumentos de monitorización y control utilizados para la evaluación de la evolución grupal de los menores con trastornos emocionales. La evaluación individual de la muestra con los instrumentos establecidos, demostró una evolución positiva en todos los casos, por lo que podemos afirmar que el programa terapéutico fue exitoso. Los resultados demostraron el poder que tiene el grupo como instrumento terapéutico, potenciando el crecimiento psicológico de sus miembros.

En nuestro grupo se evidencian cada uno de los indicadores de evolución grupal contruidos por Castellanos (2008). En el último indicador mencionado, a partir de nuestra experiencia proponemos una modificación. Las expresiones comportamentales que se manifiestan en un grupo dependen de la sintomatología de sus miembros, de esta manera el modo en que se comporten estas manifestaciones estará indicando la evolución de cada uno de los pequeños, pero también el crecimiento grupal. Este indicador si bien se evalúa en el contexto grupal, responde a una mirada

individual de la evolución. Sin embargo se aprecia como fenómeno grupal que a partir de la quinta sesión la mayoría de estas manifestaciones entorpecedoras del proceso terapéutico disminuyen tanto en cantidad, como en nocividad para la tarea grupal.

A lo largo del proceso no solo disminuyen la cantidad de manifestaciones de expresiones comportamentales negativas sino que disminuye también su intensidad.

Para evaluar la intensidad de las expresiones emocionales, o sea, su nocividad para el proceso terapéutico, hemos construido una escala numérica que facilite la recogida de datos y su análisis. La escala va del 1 al 2, donde el uno es gran intensidad, y el dos baja intensidad. Cuando una expresión comportamental se manifiesta con gran intensidad interfiere con la realización de la tarea grupal, no solo para el sujeto que la presenta, sino para el resto del grupo o afecta directamente el bienestar de sus miembros. Cuando la expresión comportamental se manifiesta con intensidad baja, interfiere con la realización de la actividad en el sujeto que la presenta, pero no en el resto del grupo. El hecho de que la intensidad de las expresiones comportamentales negativas disminuya de una gran intensidad a una baja intensidad es evidencia también de la evolución de los pequeños. Por esto, proponemos modificar el diseño de este indicador de la siguiente manera: *disminución de la frecuencia e intensidad de las expresiones comportamentales más negativas para el proceso terapéutico.*

Las expresiones más significativas en nuestro grupo fueron: las *conductas exhibicionistas para llamar la atención*, el *no respeto a las normas y límites del grupo* y las *conductas y actitudes agresivas*. Es interesante que en las investigaciones precedentes las dos primeras expresiones comportamentales se repitan como las más significativas. Esto puede estar relacionado con que la mayoría de los trastornos emocionales de la infancia más que desviaciones o alteraciones, más bien constituyen exageraciones de las tendencias normales del desarrollo. Recordemos que la crisis de los 7 años suele acompañarse de comportamientos de este tipo. Vygotsky señalaba que durante el período de crisis “el niño se amana, se hace caprichoso ... Se comporta de un modo artificioso, teatral, bufonesco, le gusta hacer el payaso” (Vygotsky, L. S., 1934). Por lo cual las *conductas exhibicionistas para llamar la atención* y las *conductas agresivas* pudiesen ser características del período etario que se encuentran amplificadas en estos pequeños.

En la revisión del papelógrafo o dibujo grupal encontramos que se apreciaron todos los indicadores presentes en investigaciones anteriores. De manera que si comparamos la primera aplicación con la segunda se puede apreciar un aumento de las figuras, lo que evidencia mayor necesidad de comunicarse, expansividad. También se observa que los límites se vuelven más difusos en cada aplicación así como las verbalizaciones aumentan en cantidad y en calidad. La selección de temas al inicio del proceso se produjo de manera individual y hacia el final los pequeños compartían los temas y se los proponían unos a otros.

El papelógrafo o dibujo grupal se ratificó como instrumento de gran valor para medir evolución grupal. En nuestra experiencia se confirma la efectividad de sus indicadores para apreciar el contraste entre los diferentes momentos del proceso grupal. El papelógrafo constituye una herramienta que además de ser placentera para los niños, permite al evaluador percibir las ganancias que la terapia ofrece a los pequeños como grupo. En nuestra experiencia resultó interesante que en la mitad del proceso ya los niños compartían los temas de sus dibujos. Mientras que en la tercera, más que compartir los mismos temas, realizaban la actividad en conjunto. Es decir, mantenían la idea original del que comenzó, pero trabajaban varios niños en el mismo dibujo, de manera que se desarrollaban la misma cantidad de dibujos que de niños, pero casi ninguno de estos fue realizado por solo un niño.

Esto supone un grado elevado de cohesión y crecimiento grupal pues requiere la aceptación de los otros y de sus ideas. El *logro de la actividad conjunta* podría constituir un nuevo indicador del papelógrafo para medir la evolución grupal, susceptible de validación en nuevas investigaciones de este tipo.

En nuestro grupo se demostró la preferencia por las técnicas creativas referidas a dibujar, pintar, bailar y modelar con barro sobre las técnicas narrativas. A pesar de esto, confirmamos la utilidad de los cuentos como valiosas herramientas terapéuticas, pues facilitaron un acercamiento más directo y profundo a las diferentes problemáticas. Además permitieron la identificación con personajes y el establecimiento de relaciones entre las situaciones narradas y los afrontamientos de estas con las experiencias de vida de los pequeños. Los cuentos terapéuticos, como el resto de las herramientas utilizadas responden a las necesidades y sintomatología de los pacientes. Debido a esto el equipo de coordinación elaboró tres de los cuentos terapéuticos utilizados en las sesiones, pues entre los ya escritos ninguno trataba de manera adecuada las problemáticas específicas de algunos pequeños. Además de crear algunos cuentos la coordinación modificó otros, acortándolos sin cambiarles el sentido (Nuñez, U., 1994) pues advertimos que con los cuentos largos los niños se desmotivaban, afectándose la comprensión del mensaje. Los cuentos que resultaron más efectivos fueron: "Julito el intranquilo", "Dos semanas en la finca", "Las habilidades de Pablito" y "De lejos, ¡también se quiere!". Los dos últimos fueron creados por las coordinadoras en concordancia con las necesidades terapéuticas del grupo.

Las técnicas que resultaron de mayor provecho para los pequeños fueron el modelado con barro y la pintura digital, tributando a la atenuación de rasgos obsesivos, la potenciación de la autoestima y la canalización de la ansiedad y sentimientos negativos. Llama nuestra atención que estos resultados son comunes en el resto de las investigaciones que llevaron a cabo el mismo tipo de programa interventivo.

Los juegos y rondas musicales resultaron adecuados para los caldeamientos y cierres, los menores los disfrutaban mucho, además de favorecer la expresión corporal y la aparición de sentimientos placenteros.

En resumen, todas las técnicas arrojaron efectos positivos en el grupo lográndose una mejoría en cuanto a: desinhibición emocional, fortalecimiento de la autoestima, reducción de los niveles de ansiedad y promoción de sentimientos y estados de ánimos placenteros.

Los instrumentos de monitorización y control que se emplearon, demostraron su efectividad para evaluar la evolución grupal y para controlar el proceso terapéutico.

Conclusiones

Las experiencias terapéuticas infantiles varían en dependencia de la inclinación epistemológica del terapeuta, esto influye obviamente en el tipo de instrumentos de monitorización y control que se empleen. De lo que no cabe duda es que se hace necesario contar con modos científicamente validados para controlar y evaluar lo que hacemos en psicoterapia, tanto al cierre como durante su ejecución. Esto es más significativo con la población infantil, que no pide la ayuda ni ofrece retroalimentación verbal de las mejorías apreciadas, como sucede con los adultos.

Desde nuestra perspectiva y por los resultados obtenidos, consideramos que los programas terapéuticos grupales basados en técnicas creativas constituyen una forma de abordaje eficaz de los trastornos emocionales de niños entre 6 y 8 años. Dentro del programa se insertan instrumentos que

nos permiten no solo evaluar el proceso sino controlarlo de forma que el terapeuta en cada momento tiene una visión más exacta y profunda de la evolución que está teniendo lugar en cada paciente en relación a su sintomatología inicial, de los efectos que está teniendo su trabajo en los pacientes. Con este conocimiento se puede modificar el diseño interventivo si fuera necesario.

En sentido general, estos instrumentos responden a la necesidad ética y profesional de los psicoterapeutas, especialmente los infantiles, de monitorear y controlar su trabajo en aras de garantizar una atención psicológica lo más responsable posible.

Bibliografía

- Abadie, L. (2010). Acercamiento a la coordinación en un grupo de psicoterapéutico de escolares menores con trastornos emocionales. Tesis de Diploma no publicada. Facultad de Psicología, La Habana, Cuba.
- Bozhovich, L., I. (1976). *La personalidad y su formación en la edad infantil*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Bruner, M. (2004). *Implicancias del cuento terapéutico en el bienestar psicológico y sus correlatos*. Tesis Doctoral. Universidad de Palermo. Buenos Aires. Argentina.
- Calviño, M. (1998). *Trabajar en y con grupo. Experiencias y reflexiones básicas*. La Habana: Academia de Ciencias.
- Colectivo de Autores (2004). *Psicoterapia General*. La Habana: Félix Varela.
- Castellanos, R. (2001). Diseño y aplicación de un programa de orientación a padres con niños de tres a seis años con trastornos emocionales. Tesis de Diploma no publicada, Facultad de Psicología, La Habana, Cuba.
- _____. (2008). Una experiencia psicoterapéutica de trabajo grupal infantil. Reflexiones teóricas y metodológicas. Tesis de Maestría no publicada. Facultad de Psicología, La Habana, Cuba.
- _____. (2013). Las Técnicas Creativas en la psicoterapia grupal infantil En *Revista Cubana de Alternativas en Psicología. Volumen 1, número 3. p.71-79*
- Domínguez, L. (2003). *Edad Escolar*. En *Psicología del Desarrollo del Escolar*. Selección de lecturas. Colectivo de autores. La Habana: Félix Varela.
- Domínguez L. (2007). *Psicología del Desarrollo. Problemas, Principios y Categorías*. La Habana: Félix Varela.
- De la Vega, M. (2011). Programa de psicoterapia dirigido a escolares menores con trastornos emocionales. Tesis de Diploma no publicada. Facultad de Psicología, La Habana, Cuba.
- Fernández, L. (2012). Experiencia psicoterapéutica grupal, basada en la combinación del cuento terapéutico con las técnicas creativas, dirigida a escolares menores con trastornos emocionales y/o del comportamiento. Tesis de Diploma no publicada. Facultad de Psicología, La Habana, Cuba.
- García Morey, A. (1999). La identidad personal y social del niño. En *¿En qué tiempo puede cambiarse la mente de un niño?*, La Habana: Abril.
- _____. (2005). Mirando con ojos de niños. En *Implicaciones de la tortura psicológica en contextos de violencia política*. Bogotá: Códice.
- _____. (2006). *Psicopatología infantil. Su evaluación y diagnóstico*. La Habana: Félix Varela.
- _____. (2010). Las señales de violencia en los dibujos infantiles. Indicadores Globales de daño. En *Revista Investigaciones Médico Quirúrgicas*. 2 (1). Cuba.
- _____. (2011). *Psicopatología Infantil. Su evaluación y diagnóstico*. Universidad Nacional de San Agustín. Arequipa, Perú.

Integración Académica en Psicología
Volumen 3. Número 9. 2015. ISSN: 2007-5588

Herrera, L. F. & García N. (2003). La investigación en psicoterapia: en busca de senderos eficientes. *Revista cubana de Psicología*, 20 (2).

Otero, A., et al (2001). *Tercer Glosario cubano de Psiquiatría*. Hospital Psiquiátrico de La Habana, Ministerio de Salud Pública.

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

Rodríguez, G., Gil, J. & García, E. (2002). *Metodología de la investigación cualitativa*. Santiago de Cuba: PROGRAF.

Rojas, M. (2007). Psicoterapia de grupo con niños víctimas de maltrato en un albergue de México D. F. *Revista Colombiana Psiquiátrica*, 34 (3).

Núñez Uncal, M.C. (1994). Biblioterapia. Cuentos infantiles terapéuticos. [Versión electrónica]. Biblioteca Nacional de Cuba.

Vega Vega, R. (1978). *Psicoterapia infantil*. Facultad de Psicología. Universidad de La Habana. Impresora: Andre Voisin

Vygotsky, L.S. (1934). La crisis de los siete años. En Colectivo de Autores (2003). *Psicología del Desarrollo del Escolar*. Selección de Lecturas. t 1. La Habana: Félix Varela.

Zaldívar, D. (1998). *Alternativas en psicoterapia*. La Habana: Academia..

Notas:

¹Se trata de la Tesis de Maestría en Psicología Clínica y de la Salud de Roxanne Castellanos, profesora de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana.

²Se trata del Trabajo de Diploma titulado "Experiencia psicoterapéutica en un grupo de escolares menores con trastornos emocionales. Revisión de sus instrumentos de monitorización y control" (2014).

REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE SEXUALIDAD ASOCIADA A TIC Y DERECHOS HUMANOS EN ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA

Mónica Ramírez Pavelic

Cecilia Saéz Peña

Universidad Arturo Prat, Facultad de Ciencias de la Salud, Carrera de Psicología

Resumen

Esta investigación da cuenta de un estudio realizado con estudiantes de 1ro, 2do, 3ro y 4to año de la carrera de Psicología de la Universidad Arturo Prat, sede Iquique.

El objetivo principal es determinar los significados o representaciones sociales que sobre sexualidad y derechos humanos construyen los estudiantes universitarios de esta carrera y casa de estudios.

La metodología utilizada corresponde a *focus group* realizados con cada uno de los cursos participantes.

Los resultados obtenidos se analizaron mediante la técnica de análisis de discurso, apoyado por el software de análisis de datos Atlas-ti.

Entre las conclusiones más relevantes se encuentra la percepción de una mayor libertad por parte de los jóvenes en relación a la explicitación de sus preferencias y prácticas sexuales, la visión de una mayor tolerancia frente a las opciones sexuales diversas entre ellos y también en la población en general. Asimismo, se aprecia la importancia que los sujetos adjudican a las TICs como elementos potenciadores o mediadores de su sexualidad, ya sea como medios informativos o de contacto personal; además de la percepción que en Chile existiría la tendencia a una equiparidad entre legalidad y derechos humanos en temas de sexualidad.

Palabras clave: Sexualidad, derechos humanos, estudiantes de psicología, TICs.

Abstract

This research realizes a study with students from 1st, 2nd, 3rd and 4th year career of Psychology at the Universidad Arturo Prat, Iquique headquarters.

The main objective is to determine the meanings and social representations on sexuality and human rights build college students of this career and university.

The methodology used corresponds to focus group made with each of the participating courses.

The results were analyzed using the discourse analysis technique, supported by analysis software Atlas-ti data.

Among the most important findings is the perception of greater freedom by young people in relation to the expression of their sexual preferences and practices, the vision of a greater tolerance of different sexual preferences among themselves and also in the population general. The importance also shown that subjects allocated to ICTs as enhancer elements or mediators of their sexuality, whether as media or personal contact; plus the perception that exist in Chile tend to equiparidad between legality and human rights on issues of sexuality.

Keywords: Sexuality, human rights, psychology students, ICT.

Introducción

La sexualidad es un tema de gran trascendencia en la vida de todos los seres humanos, y dentro de estos especialmente los jóvenes.

El ritmo de vida actual, individualista, inmediatista y veloz, obliga a las nuevas generaciones a enfrentarse a nuevos desafíos, entre ellos, nos pareció relevante investigar el modo en que afrontan la sexualidad, las nuevas tecnologías y el tema de los derechos humanos.

En esta línea, quisimos realizar una investigación con estudiantes de psicología con el fin de visualizar cómo percibían ellos estos fenómenos, qué elementos les parecían importantes, cuáles iban perdiendo relevancia, qué nuevas premisas están surgiendo.

Desde aquí, la sexualidad se cruza inevitablemente con la tecnología, puesto que nos encontramos inmersos en una realidad socio-histórica eminentemente tecnológica, donde es innegable que esta “se ha ido instalando poco a poco en lo cotidiano, en el día a día, ocupándose entre otras cosas de despertarnos, recordarnos, alimentarnos, entretenernos, informarnos, comunicarnos, etc.; en definitiva, resolviendo inconvenientes e instaurando necesidades que tiempo atrás resultaban inimaginables” (Ramirez, 2012, p. 424).

Desde la sexualidad y los derechos humanos buscábamos atisbar la opinión de los jóvenes en temas de actualidad dentro de la sexualidad juvenil, como es la diversidad afectivo-sexual y los derechos humanos de la salud y reproducción.

En este contexto, estimamos relevante la opinión de jóvenes a los que consideramos como psicólogos en formación. Sujetos que en pocos años más se encontrarán insertos en las escuelas, clínicas, hospitales, universidades, centros laborales, etc. ejerciendo sus funciones. Buscábamos con ello visualizar un perfil del estudiante de psicología de la UNAP que fuera más allá de lo meramente cognitivo o de aquello que curricularmente se transmite diariamente en las aulas.

Desde aquí, esperamos avanzar en desvelar dichas opiniones.

Objetivo

El objetivo general de esta investigación fue descubrir las definiciones que sobre sexualidad, TIC y derechos humanos construyen los participantes.

Marco conceptual

La sexualidad es sin lugar a dudas un lugar común para todos los seres humanos. Así, desde la época victoriana, lo que hoy conocemos como sexualidad es “cuidadosamente encerrada. Se muda. La familia conyugal la confisca. Y la absorbe por entero en la seriedad de la función reproductora. En torno al sexo, silencio” (Foucault, 1998, p. 9).

Históricamente, recién iniciándose el siglo XIX aparece el concepto de sexualidad, encargándose la psicología, a fines de este mismo siglo y en la persona de Sigmund Freud de levantar en parte el velo oscurantista impuesto durante tanto tiempo sobre ella. La premisa de Freud que cambia para siempre la concepción de la sexualidad es su postulado de que la represión de los instintos sexuales conllevaba a la neurosis.

Asimismo, Freud (1992) insiste a partir de su círculo de allegados en establecer la importancia de sus descubrimientos en torno al proceso de desarrollo sexual, permitiendo con ello una mayor apertura en la sociedad de la época en los temas relacionados con la sexualidad adulta en general e infantil en particular.

En esta línea, no podemos negar la importancia de este autor abriendo el camino en los estudios sobre sexualidad, la cual es vista por primera vez como inseparablemente unida al placer. La

sexualidad comienza a visualizarse entonces como un impulso que se dirige hacia el placer, intentando liberar energía sobre un objeto/sujeto que no le resulta indiferente, sino por el contrario, con el cual intenta vincularse.

Desde la perspectiva de Freud y asociado directamente a la sexualidad surgen conceptos como: neurosis, represión, fantasía e histeria.

De esta manera, nos embarcamos en el objetivo de reflexionar en torno a la sexualidad desde una mirada amplia, vislumbrándola como un proceso intersubjetivo. Una instancia contingentemente realizada, cargada de energía vital, desde la que se desprende una serie de implicancias, especialmente en la tarea impuesta de construir una identidad.

Si bien existen muchas investigaciones en torno a la sexualidad, encontramos muy pocas que se llevaran a cabo con estudiantes de psicología, entre ellas una de la Universidad Autónoma de Madrid en los años 90 y otra con estudiantes de psicología mexicanos que desde la perspectiva cuantitativa indicaba lo siguiente: “En el núcleo central de la representación social encontramos una sexualidad definida por la identidad de género y la heterosexualidad, cuyo ejercicio se basa en el amor y valores de respeto” (Moral y Ortega, 2009, p.65).

Metodología

Esta investigación se enmarca en la línea de la metodología cualitativa, entendida como “el estudio interpretativo de un tema o problema específico en que el investigador es central para la obtención de sentido” (Banister, P., Burman, E., Parker, I., Taylor, M., & Tindall, C., 2004, p. 14). Paralelamente, podríamos considerarla también como un estudio descriptivo fenomenológico.

Visto así, consideramos que la metodología cualitativa busca comprender los procesos de subjetivación e intersubjetivación, sacando a la luz los complejos entramados que la constituyen.

En esta línea, Montero y León sostienen que las investigaciones cualitativas serían aquellas “que presentan datos empíricos originales producidos por los autores y enmarcados dentro de la lógica epistemológica de tradición subjetivista, ya sea fenomenológica, interpretativa o crítica. En general, todos aquellos estudios empíricos que parten de la perspectiva de los participantes” (Montero, I., León, O., 2007, p. 856).

Por otra parte, coincidimos con Foucault (1992) quien sostiene que el discurso no es la mera manifestación de una acción, sino que es una acción que se genera con alguna intención.

Desde aquí, surge la relevancia de los discursos, cuyo análisis no sería “un mero trayecto que adopta el investigador para acercarse a ciertos significados o sentidos como práctica social, analizarlo implica más bien hablar de herramientas de carácter conceptual que descomponen o recrean el discurso de modo que surja aquello que deseamos conocer de él” (Ramírez, 2013, p, 182).

Así, los discursos de nuestros participantes nos permiten comprender de mejor manera aspectos relevantes de su vida y cómo ellos otorgan sentido a sus acciones.

En esta línea, la psicología, la educación y otras disciplinas han reivindicado desde hace algún tiempo ya las narrativas o discursos como formas privilegiadas de conocer, que permiten acceder tanto a la perspectiva de los participantes como a la del investigador.

Consideramos que la mejor manera en que podíamos plasmar los discursos de nuestros entrevistados eran los grupos de discusión o *focus group*, entendidos como una conversación entre iguales, en la

que cada interlocutor es parte imprescindible del proceso. Los participantes, al discutir, van generando cambios en su conversación; el sistema informacional es abierto, cada participante habla y puede responder, a su vez, el que responde puede cuestionar y volver a hacer otras preguntas, situación que genera una conversación. El producto del grupo de discusión es un discurso grupal, que para efectos del análisis interesa más que el habla individual. La conversación que surge dentro del grupo es siempre considerada como una totalidad (Jociles, 2005, p. 149).

Como ya hemos mencionado, el objetivo general de esta investigación fue descubrir las definiciones que construyen los participantes sobre sexualidad, TIC y derechos humanos.

Para ello se realizaron 4 *focus group* con estudiantes de 1ro, 2do, 3ro y 4to de Psicología, participando un total de 29 estudiantes, 70% mujeres y 30% varones, con edades comprendidas entre 18 y 25 años.

Las sesiones de nuestros grupos de discusión se extendieron entre 35 minutos y una hora y media, aproximadamente, obteniéndose información amplia y significativa. Sin embargo, para efectos de este estudio, optamos por reflejar solo las temáticas circunscritas a los objetivos de la investigación, dejando fuera otros aspectos interesantes desarrollados por nuestros participantes en los discursos.

Los grupos estuvieron compuestos por un mínimo de 6 y un máximo de 9 estudiantes.

Las intervenciones fueron grabadas mediante registro de voz y posteriormente transcritas para su análisis.

Con el fin de organizar la gran cantidad de información recopilada se utilizó el software para análisis cualitativo de datos ATLAS-ti (Versión 6.2), este programa ampliamente utilizado en la perspectiva cualitativa, si bien no realiza el análisis de la información propiamente tal, ayuda en su clasificación.

De este modo, Atlas-ti “es una herramienta informática cuyo objetivo es facilitar el análisis cualitativo de, principalmente, grandes volúmenes de datos textuales. Puesto que su foco de atención es el análisis cualitativo, no pretende automatizar el proceso de análisis, sino *simplemente* ayudar al intérprete humano agilizando considerablemente muchas de las actividades implicadas en el análisis cualitativo y la interpretación” (Muñoz, 2003, p.2).

Inicialmente, se procedió a marcar los diversos textos asignando categorías, creando la unidad hermenéutica que posteriormente constituyó la base de nuestro análisis.

Esta categorización se realizó de forma inductiva, extrayendo datos desde los registros narrativos obtenidos desde los grupos de discusión.

Luego de este proceso y descartadas otras líneas discursivas que no se ajustaban a los objetivos de la investigación, se decidió trabajar finalmente con las siguientes categorías:

- Sexualidad
- Homosexualidad
- Bisexualidad
- Masturbación
- Aborto
- Nuevas tecnologías
- Derechos humanos

-Estudiantes de Psicología

A partir de estas categorías presentamos nuestro análisis.

Sexualidad

Desde los discursos de los estudiantes de 1er año destaca una visión de sí mismos más cercana a los niños que a los adultos, sumado a la percepción que los adultos no son capaces de hablar de sexualidad con ellos.

“Los grandes dicen que la sexualidad es cosa de grandes, no sé porqué dicen eso”. (1ro)

“¿Desde cuándo hay una edad exacta para empezar a tener relaciones?”(1ro)

“Los grandes tienen mucha vergüenza con este tema, no se acercan a sus hijos a hablar de sexualidad”. (1ro)

“Se lo dejan al colegio” (1ro).

“Los niños buscan información en los amigos e internet”. (1ro)

“Yo nunca hable con mi madre sobre ese tema”. (1ro)

“Yo a lo más... el típico consejo de papá: usa condón”. (1ro)

“A veces ocupan a otra persona, o lo mandan al ginecólogo o a la matrona, los papás normalmente no se hacen cargo de decir nada”. (1ro)

Paralelamente, desde 3er año se percibe una reflexión más bien crítica sobre la sexualidad.

“Creo que recién estamos avanzando, dando como luces para darle sanidad a la sexualidad, porque aún es un tema tabú”. (3ro).

“Se habla de forma superficial el asunto, pero no se resuelve de una forma más sana”. (3ro).

Por otra parte, desde los diversos niveles se dejan oír voces aspirando a una vivencia sana y normalizada de la sexualidad. Situación que podría resumirse en la siguiente cita:

“Estar en paz con tu sexualidad, te genera un bienestar a todo nivel, en lo personal, en lo familiar, en las relaciones interpersonales”. (2do)

Homosexualidad

La homosexualidad es percibida por la mayoría de nuestros participantes como una realidad cercana, paralelamente cuestionan fuertemente a las personas que no son tolerantes con el tema.

“La sociedad está cambiando, somos más abiertos, la homosexualidad cada vez está más cercana a todos nosotros”. (1ro)

“¿Por qué me enseñan que una persona a la que le gusta otro hombre está mal? Considero que están mal las personas que me dijeron eso”. (1ro)

“Yo creo que todos nos hemos pasado rollos con alguien de nuestro mismo sexo, aunque sea en nuestra mente”. (2do)

En el desarrollo de esta investigación se aprecia también que los estudiantes pertenecientes a las minorías sexuales son capaces de hablar abiertamente sobre su sexualidad.

“Si yo le gusto y él me gusta para qué cortejarnos, vamos directamente al acto, prefiero mil veces que me diga: te lo quiero meter”. (2do)

“A mí me preguntan si soy activa o pasiva, no soy ninguna de las dos cosas porque a mí me gusta dar y recibir placer, porque dentro de la relación sexual es mucho más excitante recibir y dar placer”. (2do)

En este contexto, surge también el tema de los roles de género.

“Me gusta jugar con esa mezcla entre femenino y masculino y estar en el borde, me gusta ponerme un pantalón en que se me vea el poto, pero también dejarme la barba”. (2do)

“A mí, por ejemplo no me gusta ser tan femenina”. (2do)

“Yo soy lesbiana, pero no por eso dejo de ser femenina”. (2do)

Bisexualidad

Desde nuestros entrevistados, la bisexualidad asoma de forma cada vez más abierta entre los jóvenes.

“Ser bisexual está de moda, todo mundo es... la amiga que es como la polola, el niño que anda con el otro niño, pero después anda con la niña”. (3ro)

“La bisexualidad es un tema de moda, el bisexualismo femenino es más abierto. Es porque los hombres no son tan de piel”. (3ro)

“Los hombres son heterocuriosos. En el caso de algunos chicos, hay quienes les preguntan eres bi? No, yo soy heterocurioso o bicurioso, las mujeres son mucho más abiertas con eso”. (3ro)

No parece existir desde nuestros entrevistados un juicio de valor sobre el tema de la bisexualidad, sino que simplemente se remiten a presentarlo como un elemento más de su diario vivir.

Masturbación

La masturbación surge como un tema sobre el cual los jóvenes se sienten dispuestos a hablar. Se hace evidente, no obstante, que los hombres pueden hablar de ello más libremente que las mujeres.

“La masturbación masculina es tema de enseñanza entre nosotros”. (1ro)

“No se puede hablar de esto con cualquier persona”. (3ro)

“Se habla de ciertos temas solo a la amiga más amiga, en otros ambientes es solo para broma”. (1ro)

“Supuestamente las mujeres no lo hacen y uno siente culpa”. (2do)

“¿Dime si no te dan ganas de bajar tu manito y empezar a tocar partes que nunca has tocado?” (2do)

Paralelamente, desde la masturbación surge también el tema de la hegemonía masculina, como elemento castrador de la libertad femenina.

“Para mí, la masturbación femenina no está permitida porque ya no es el hombre el que entrega placer sino que es la mujer la que se entrega placer a sí misma”. (2do)

Aborto

No existe consenso entre nuestros entrevistados sobre este tema. No obstante, debemos señalar que la mayoría de ellos se muestra a favor solo del aborto terapéutico o en caso de violación.

“Aborto en caso de descuido no, pero en caso de violación sí, porque hay que pensar en cómo se siente la mujer”. (1ro)

“Me parece insano pensar en privilegiar una calidad de vida por sobre la existencia de una vida, desvinculándome de todo discurso moralista que pueda decirse que me implanta la cultura religiosa, me parece algo aberrante”. (3ro)

“Hay que hacerse cargo y apechugar”. (1ro)

“Es super difícil decir hagamos aborto, depende de la situación”. (3ro)

“Quedó embarazada, pero ella sabe a lo que iba, ella sabe las consecuencias que trae tener relaciones sexuales”. (1ro)

Por otra parte, las voces disidentes provienen mayoritariamente de estudiantes de 4to año.

“Con la ley van a haber los mismo abortos, solo que más seguros”. (4to)

“Yo estoy de acuerdo con que el tema del aborto en los menores se le pida la autorización al adulto, pero con la voluntad de los niños y los adultos decidamos nosotras”. (4to)

“Se debe decidir optando por la voluntad de cada uno, te obligan a irte a otro lugar a hacerte un aborto”. (4to)

Asimismo, nuestros entrevistados plantean también una interesante crítica social.

“La elección de cada uno sobre el aborto es un poco hipócrita, porque ahora en los consultorios te dan píldoras o condones, antes en los consultorios tenían píldoras anticonceptivas de emergencia donde te mostraban como tomarlas con sospechas de embarazo”. (3ro)

Finalmente, llama la atención las afirmaciones de una de nuestras entrevistadas:

“Muchas niñas quedan embarazadas por tonteras, las niñas no usan test de embarazo o no saben que a los minutos que se rompió el condón deben introducirse una pastilla Tapsin, porque eso también mata los espermatozoides, o deben consumir 100 gramos de vitamina C porque eso también impide la fertilidad, también la ruda y otras hierbas”. (1ro)

Nuevas tecnologías

Las nuevas tecnologías son apreciadas positivamente por nuestros participantes, sin embargo a la hora de hablar de ellas en relación con la sexualidad, estos se pronuncian como eminentemente críticos.

“Los jóvenes están hipersexuados, en la redes buscan mucho más exponerse, hay un doble estándar porque como que se sanciona, pero a la vez se permite”. (3ro)

“La tecnología facilita mucho más el hecho de conseguir sexo, está mucho más a la mano”. (2do)

“Cualquier persona puede con un click acceder a tu vida”. (4to)

“Yo tengo amigos que tienen una lista de gente solo para sexo virtual”. (2do)

“Todo busca insinuar algo”. (3ro)

“Hay todo un cuento, un juego que se sigue cuando uno está coqueteando con alguien sin mirarlo a los ojos, hay palabras que uno interpreta, hay iconos gestuales, de repente la ironía es un signo de que yo quiero quizás algo, es como el juego erótico y la persona detrás de la pantalla también sabe a lo que estás jugando”. (2do)

Una de las problemáticas presentes en la temática de la relación entre la sexualidad y las nuevas tecnologías es sin duda el cambio que esto significa.

“El acto sexual siempre va a ser el mismo, lo que cambia con las nuevas tecnologías es la forma como vemos el sexo, la forma de coquetear y porque finalmente se vuelve más inmediato el sexo, se salta ese paso”. (2do)

“Lo que hacen las nuevas tecnologías es cambiar las palabras que ocupamos para conseguir sexo, ahora se usa otro lenguaje”. (2do)

“La tecnología avanza y los adolescentes buscan generar una respuesta inmediata, no una cosa a largo plazo, lo quiero aquí, ahora y ya. Las nuevas generaciones están más osadas están rompiendo paradigmas, los paradigmas de nuestros padres y abuelos, tergiversando la ética y los valores”. (4to)

“Cambia la forma de ver la sexualidad, cambia la forma en que entablamos una relación sana con la sexualidad”. (2do)

Derechos humanos

El tema de los derechos humanos fue abordado por nuestros entrevistados desde diversas aristas, según podemos apreciar en sus discursos.

“Se dice que la mujer estamos empoderadas de sus derechos, pero al leer ciertos libros y al escuchar cierta música dice todo lo contrario, quiere volver a ser sumisa y estar a los pies del hombre, porque se entra en un círculo vicioso de hipocresía, porque digo exijo mis derechos, pero al momento de...” (4to)

“En otros países, la homosexualidad es un tema relevante para los derechos humanos, a los niños se les educa en el respeto”. (3ro)

“Si hablamos de derechos, cuando la mujer se embaraza se le resta importancia al hombre, tenemos que asumir otro tipo de valores”. (3ro)

“¿Porque debe existir una ley para protegernos? Si igual con la ley va a haber gente que va a seguir pensando el maricón culiao”. (2do)

“¿Porque nuestros derechos humanos tienen que ser menos cuando no seguimos la norma? Cuando se supone que tú por nacer como ser humano tienes los mismos derechos”. (2do)

Estudiantes de psicología

A través de los discursos apreciamos la tibia construcción de una identidad como estudiantes de psicología. Si bien, en general, la mayoría de nuestros entrevistados manifiesta no tener grandes diferencias con estudiantes de otras carreras, algunos se atreven a deslizar comentarios discrepantes.

“Considero que los estudiantes de psicología si estamos más abiertos a experimentar cosas nuevas, a atrevernos a cosas, que en otras carreras no se atreverían”. (2do)

“Todavía hoy en día, aunque seas estudiante de psicología, si te gusta el sexo es que eres caliente o suelto o acá o allá”. (2do)

“Esta carrera te da la oportunidad como de informarte, pero eso no quiere decir que todos los psicólogos tengan una sexualidad plena o se atrevan”. (2do)

Conclusiones y discusión

Lógicamente, no esperamos extrapolar los resultados de esta investigación a otros espacios, nuestros resultados reflejan tan solo las voces de los estudiantes de psicología de la Universidad Arturo Prat, sede Iquique al momento de ser consultados.

No obstante, no podemos desentendernos de nuestra propia percepción que como investigadoras y seres humanos tenemos, respecto del rápido cambio que vive nuestra sociedad, percepción que de alguna manera se ve refrendada en el discurso de nuestros entrevistados cuando hacen referencia, por ejemplo a “cambio de paradigma” o “cultura on-line”.

Para efectos prácticos, hemos organizado la discusión de nuestros resultados de acuerdo a las categorías investigadas.

Sexualidad

La percepción de nuestros entrevistados es que la sexualidad entre los jóvenes es cada vez más libre, debido entre otras cosas a que actualmente existiría más apertura entre los mismos jóvenes para hablar y para actuar sobre la sexualidad.

No obstante, se repite en diversos grupos la idea de que este tema sigue siendo tabú para las generaciones mayores, especialmente recogemos la premisa que muchos de ellos no pueden hablar de “esos temas” con sus progenitores y que estos los derivaron para esos cometidos con profesores, matronas u otros especialistas de la educación o la salud.

En los grupos de 3ro y 4to año se percibe la sensación que ellos se sienten de alguna forma como más maduros y formales, al hacer referencia a que los más chicos (sus hermanos menores u otros jóvenes que conocen) son mucho más desinhibidos con su sexualidad y se encontrarían, según sus propias palabras, hipersexualizados.

Desde su perspectiva, pareciera ser que existiría una especie de límite generacional en alguna parte del sistema, límite que los estudiantes de primer año consultados no parecen haber cruzado todavía. Esto se aprecia en su referencia a “los grandes”, haciendo alusión a que, a pesar de ser alumnos universitarios se consideran todavía parte de “los chicos”, situándose en el otro extremo del límite, pero aún así, haciendo escuchar su voz en pro de poder ejercer libremente su sexualidad: “los grandes piensan que la sexualidad es solo cosa de grandes”.

Homosexualidad

Tras el desarrollo de este estudio, a estas investigadoras les resulta claro que los estudiantes de psicología pertenecientes a las minorías sexuales son perfectamente capaces de hacerse escuchar, hablando abiertamente sobre sus experiencias, necesidades y derechos en torno a la sexualidad.

La percepción general de nuestros entrevistados es que el tema de la homosexualidad está mucho más abierto hoy en día, llegando al punto (al menos entre los estudiantes de psicología) de sufrir una especie de discriminación al revés, es decir, se plantea que quienes manifiestan opiniones poco

favorables hacia los homosexuales, son excluidos o discriminados por considerárseles poco tolerantes.

La percepción de nuestros entrevistados es que la homosexualidad “está cada vez más cerca de nosotros” y en ese contexto pueden visualizar las dificultades y el dolor que el proceso de aceptación trae aparejado a estos sujetos. Según ellos, este sería uno de los motivos principales que les ha permitido ser cada vez más “tolerantes” con las diversas manifestaciones afectivo-sexuales. Asimismo, nuestros entrevistados hacen extensiva esta mayor aceptación de la homosexualidad a todas las nuevas generaciones, independientemente de sus condiciones particulares.

Bisexualidad

Según investigaciones recientes, la cifra de sujetos bisexuales ha aumentado considerablemente, si bien muchos de ellos viven aún bajo el paraguas de la heterosexualidad o de la homosexualidad. Dicha información es compartida por nuestros entrevistados, quienes plantean su percepción de un aumento significativo de la bisexualidad, especialmente entre los más jóvenes, situándolo mayoritariamente en las mujeres e identificando como posible causa el hecho que “las mujeres somos más de piel”.

Así, nuestros entrevistados refieren variados episodios de bisexualidad, haciendo referencia siempre a generaciones menores, marginándose implícitamente de dicha situación.

Masturbación

La masturbación es asumida por un grupo significativo de nuestros entrevistados (damas y varones) como una práctica propia. Situación que no obstante manifiestan podrían hablar mucho más abiertamente los hombres que las mujeres. El tema de la masturbación femenina surge como un referente del cual las mujeres manifiestan poder conversar solo en los círculos más íntimos, si bien de forma más seria, a diferencia de los varones.

Así, la masturbación aparece en los discursos de estos jóvenes como una práctica normal, propia de la sexualidad e identificada como parte relevante del autoconocimiento.

La masturbación es mencionada también como tema de “enseñanza” entre los varones, especialmente con los amigos de confianza.

Aborto

El tema del aborto surge, desde nuestra perspectiva, inminentemente amarrado a las ideas y tradiciones propias de un país fuertemente religioso, que si bien se ha ido flexibilizando en algunos aspectos, mantiene márgenes aún bastante tradicionalistas.

Así, la gran mayoría de nuestros entrevistados, especialmente en los grupos de primero a tercer año, parecen coincidir en la posibilidad del aborto terapéutico o en caso de violación, pero no así en la visión del aborto como un derecho reproductivo de la mujer, situación a la que se niegan con frases como: “si uno fue desordenada, tiene que apechugar, no más”.

Desde aquí surgen las posturas y voces más duras de nuestra investigación, llegando el fenómeno del aborto a ser catalogado como “aberrante”.

Solo en el grupo de 4to año se escucharon voces mayoritarias disidentes, coincidiendo respecto a que la mujer debería ser libre de decidir sobre su cuerpo.

Nuevas tecnologías

Las opiniones de nuestros entrevistados en esta línea parecen dividirse también, al igual que otras categorías en este invisible límite que separa los grupos generacionales, por ejemplo, ellos plantean que sus padres no manejan o manejan muy poco las nuevas tecnologías, ellos por otra parte (especialmente los grupos de 3ro y 4to) se sienten de cierta forma atrapados por la tecnología, puesto que aunque a veces quisieran prescindir de ella no pueden hacerlo porque “a través de la tecnología te vinculas con todos”.

Así, las nuevas generaciones son referidas nuevamente como las más vinculadas a las TICs, aquellos que la consumen sin siquiera cuestionarse y que por esto mismo se hayan “hipersexualizados” debido a que la tecnología les entregaría todos los elementos necesarios para consumir sexo, al cual muchas veces accederían según nuestros entrevistados, por simple imitación de modelos cercanos valorados.

Derechos humanos

Los derechos humanos son abordados por nuestros entrevistados básicamente desde la mirada de las minorías sexuales en su lucha por la no discriminación, desde aquí recibimos sus demandas en este sentido, “¿porqué nuestros derechos humanos tienen que ser menos cuando no seguimos la norma?”. Estableciendo también su disconformidad con la ley Zamudio, por considerar que esta buscaría equiparar legalidad con derechos humanos, sin conseguirlo. Paralelamente, se debatió también en la línea de los derechos reproductivos el tema del aborto, lo que para algunos de ellos se traduce como una contradicción sustancial en un país que por una parte propicia los derechos del niño y por otra, intenta legalizar el aborto. Mirada ciertamente sesgada, que desde nuestra perspectiva se centra solo en parte del problema.

Parece ser que el tema de la homosexualidad se encuentra mucho más aceptado y naturalizado entre nuestros entrevistados, que el tema del aborto, donde los derechos humanos del individuo que está por nacer parecen primar por sobre aquellos del ser que ya existe.

Estudiantes de psicología

No existen, desde la percepción de nuestros entrevistados rasgos particulares marcados que los distinguan como estudiantes de psicología a diferencia de otros estudiantes.

No obstante, alguna voces señalan que “esta carrera te obliga a cuestionarte” u otras que en relación a la sexualidad señalan que los estudiantes de ingeniería o educación física “son más salvajes” haciendo alusión al uso indiscriminado de lenguaje vulgar en torno a la sexualidad.

Más allá de algunas voces discrepantes, no se aprecia entre nuestros entrevistados el deseo de explicitar una identidad diferenciadora como estudiantes de psicología, en oposición a estudiantes de otras carreras. Por el contrario, los discursos señalan que no sería posible hacer tal generalización.

Bibliografía

Banister, P., Burman, E., Parker, I., Taylor, M., Tindall, C. (2004). *Métodos cualitativos en Psicología - Una guía para la investigación*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

Foucault, M. (1998). *Historia de la sexualidad I: la voluntad de saber*. Ciudad de México: Siglo XXI.

_____. (1992). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets.

Freud, S. (1992). *Tres ensayos de teoría sexual y otras obras*. Buenos aires: Amorrortueditores.

Integración Académica en Psicología
Volumen 3. Número 9. 2015. ISSN: 2007-5588

Jociles, M. (2005). El análisis del discurso: de cómo utilizar la propuesta de Jesús Ibáñez desde la antropología social. *Revista Avá. Revista de Antropología*.(7).

Montero, I., León, O. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3).

Moral, J, Ortega, M. (2009). Representación social de la sexualidad y actitudes en estudiantes universitarios mexicanos. *Revista de Psicología Social*, vol. 24, no. 1, pp. 65-80.

Muñoz Justicia, J. (2003). *Análisis cualitativo de datos textuales con ATLAS/ti*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.

Ramírez, M. (2013). La experiencia escolar en las narrativas de identidad sexual GTB: un estudio fenomenológico retrospectivo. Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Madrid.

_____. (2012) Cyborgs en la acción pedagógica: Una reflexión a partir del discurso de DonnaHaraway. Bajo Palabra. *Revista de Filosofía*, II época, no. 7, pp. 423-430.

Los autores

Martha Stella Bonilla Rodríguez

martha.bonillar@campusucc.edu.co

Jorge Enrique Torralbas Oslé

jtorralbas@psico.uh.cu

Licenciado en Psicología por la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana. Maestrante en Psicología Educativa. Profesor Instructor de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana, Cuba. Miembro de la Junta Directiva Nacional de la Sociedad Cubana de Psicología.

Belisario Zanabria Moreno

belisario.zanabria@gmail.com

Psicólogo, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle.

José de Jesús Silva Bautista

jesiba60@gmail.com

Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. Escuela Nacional de Antropología e Historia.

Marcos Bustos Aguayo

Hipólito Rodolfo Corona Miranda

José Luis Vera Cortes

Crisóstomo Juan Martínez Berriozábal

Otilia Aurora Ramírez Arellano

Leonel Romero Uribe

José María Carbajal Cabrera

Luvy Nelly Garcés Pérez

Nallely Venazir Herrera Escobar

Claudia Julia Rodríguez Atempa

Marinella Rivera Escobar.

mrivera@unicatolica.edu.co

Magíster en Psicología y Psicóloga de la Universidad del Valle. Investigadora Grupo U – manos de la Facultad de Ciencias Sociales, Ambientales y Políticas de la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium. Profesora del Instituto de Psicología de la Universidad del Valle.

Laura Domínguez García

ldominguez@psico.uh.cu

Licenciada en Psicología. Doctora en Ciencias psicológicas. Profesora Titular y Jefa del Departamento de Formación básica de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana, Cuba.

Sandra Reyes Vázquez

Lía Esther Vargas Noves

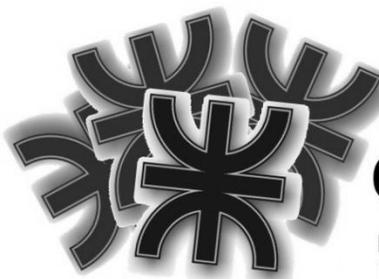
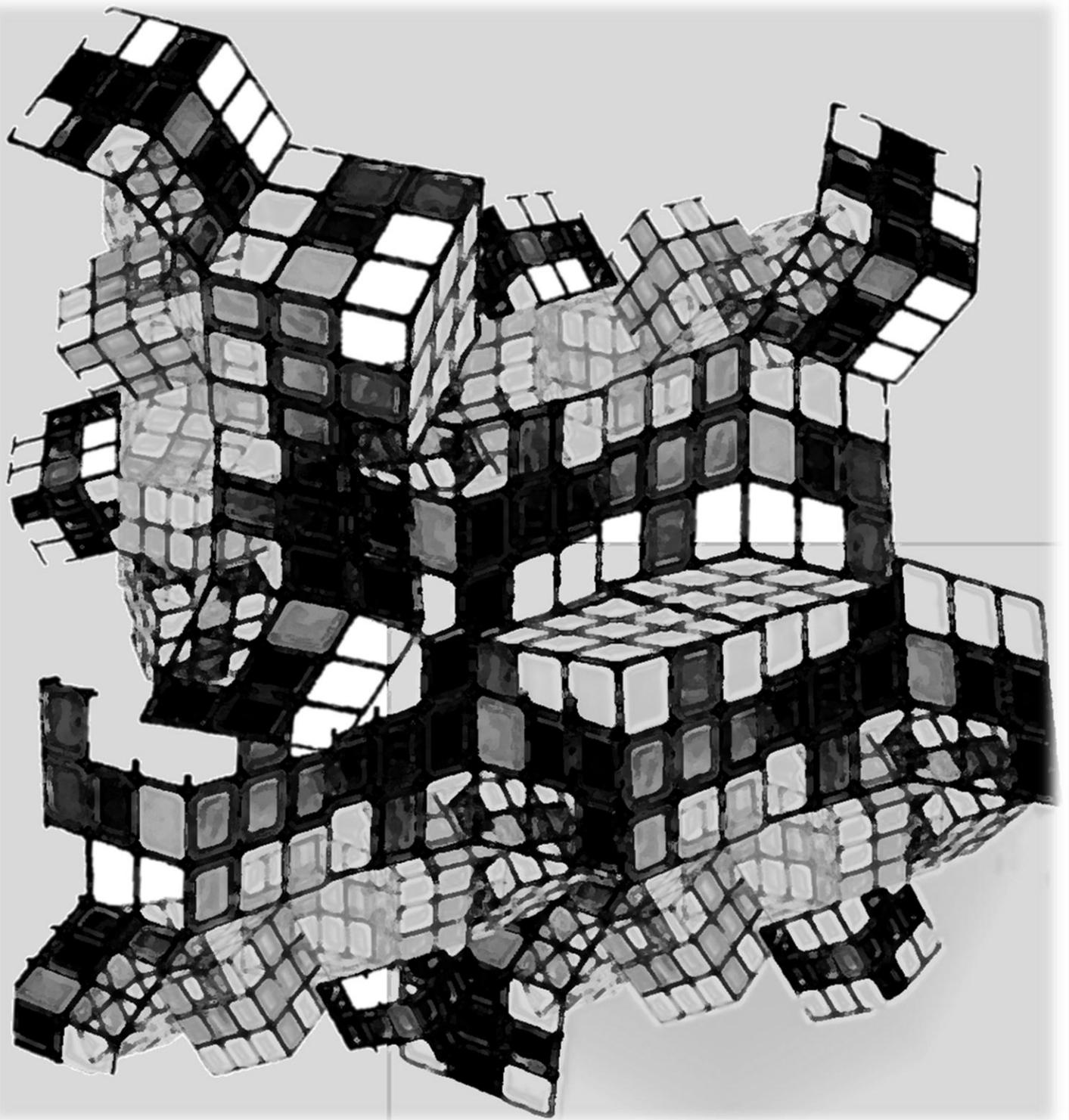
Roxanne Castellanos Cabrera

roxy@psico.uh.cu

Licenciada en Psicología. Máster en Psicología. Profesora de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana, Cuba.

Mónica Ramírez Pavelic

Cecilia Saéz Peña



Integración Académica en Psicología.

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