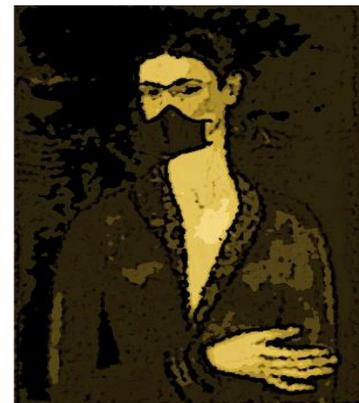


 ALTERNATIVAS
CUBANAS
en psicología

Volumen 9. Número 26 /2021

ISSN 2007 – 5847



Revista Cubana de Alternativas en Psicología.

Revista Alternativas Cubanas en Psicología, Vol 9 Núm 26, es una publicación cuatrimestral editada por la Asociación Mexicana de Alternativas en Psicología A.C., calle Instituto de Higiene No. 56. Col. Popotla, Delegación Miguel Hidalgo. C.P. 11400. Tel. 5341-8012, www.acupsi.org, info@acupsi.org. Editor responsable: Manuel Calviño. Reserva de derechos al uso exclusivo No. 04-2012-041911383500-203 otorgado por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. ISSN 2007-5847. Responsable de la actualización de este número, emotional.com.mx, Javier Armas. Sucre 168-2, Col. Moderna. Delegación Benito Juárez. C.P. 03510. Fecha de última modificación: 27 de marzo de 2013. Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación. Queda prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización del Instituto Nacional del Derecho de Autor.

Alternativas cubanas en Psicología

Revista cuatrimestral de la
Red cubana de alternativas en Psicología.
Volumen 9, Número 26, mayo / agosto 2021

Comité Editorial

Manuel Calviño (Director)
Reinerio Arce Valentín
Patricia Áres Muzio
Roberto Corral Ruso
Roxanne Castellanos
Aurora García Morey

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

Consejo Editorial

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

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

INDICE

EDITORIAL 5

El afrontamiento de la covid 19

“EL REFUGIO”, DONDE LA CONEXIÓN SIEMPRE ES “EN LÍNEA DIRECTA

María Esther Ortiz Quesada
Madelin Corona González
Lissette Fabelo Pérez
Lázaro José Blanco Limés, Lorena Ávila Interián, Claudia Fe Mayo,
Diana de la Caridad López Eguiguren 6

COVID-19: ANÁLISIS Y REFLEXIONES DE UNA EXPERIENCIA DE APOYO PSICOLÓGICO A FAMILIAS CON NIÑOS Y ADOLESCENTES A TRAVÉS DE GRUPOS DE WHATSAPP

Roxanne Castellanos Cabrera
Aurora García Morey
Daidy Pérez Quintana
Giselle del Río.
Jagger Álvarez Cruz. 14

Diversidad reflexiva.

¿UNA PSICOLOGÍA CRÍTICA PARA LATINOAMÉRICA?

Andrés Andrade Salazar..... 25

LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL PEDAGÓGICA CON ENFOQUE GRUPAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: SISTEMA DE PRINCIPIOS

Isbel Barrera Cabrera
Ariel Caridad Reyes Torres
Reinaldo Néstor Cueto Marín
Felicia Leidy Carballo Junco. 32

Mirando a la práctica profesional

DINÁMICAS SUBJETIVAS EN LA REPRODUCCIÓN DE IGUALDAD-DESIGUALDAD RACIAL. ESTUDIO DE CASOS EN INTELECTUALES

Isaac Irán Cabrera Ruiz
Isis Marlen Rodríguez Reyes
Rosanaily Álvarez Laureiro 43

EFFECTO DE LA IDENTIFICACIÓN CON EL PROTAGONISTA SOBRE EL PREJUICIO HACIA HABITANTES DE ZONAS POPULARES

Rebeca Silva
Isabela Abreu
Carolina Mora. 62

EVALUACIÓN DEL ERROR HUMANO EN DESPACHADORES DE CARGA ELÉCTRICA DESDE UN ENFOQUE SISTÉMICO

Alianne Hernández Chang
Arianne Medina Macías 74

PROFESORES GUÍAS Y PROTAGONISMO ESTUDIANTIL EN LA FACULTAD DE ESTOMATOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE CIENCIAS MÉDICAS DE CAMAGÜEY

Arleen Abreu Cervantes
Laura Natalia Rivera Delgado. 85

APROXIMACIÓN AL ESTUDIO DE LA IMAGEN DE ESCRITOR(A) EN ESCOLARES DE 6TO GRADO.

Araileadys Rosabal García. 98

CARACTERIZACIÓN DE LA COMUNICACIÓN DE UN GRUPO DE PAREJAS QUE INICIAN LA PARENTALIDAD

Eniuska Hernández Cedeño.
Aermino Roberto Chirino Rodríguez.
Olga Mercedes Cuní Caballero 118

CONFLICTO VERSUS COMUNICACIÓN: LAS REDES SOCIALES EN LA RELACIÓN DE PAREJA

Sofía del Carmen Nery Tello
Blanca Ivet Chavéz Soto. 129

TERAPIAS DE CONVERSIÓN SEXUAL Y DAÑOS A LA SALUD: LA VIVENCIA DE VARONES NO HETEROSEXUALES

Omar Alejandro Olvera Muñoz 149

Narrativas de la vida cotidiana

LA PSICOLOGÍA EN SU LUGAR

Manuel Calviño 156

Los autores 164

INDEX

EDITORIAL 5

Coping with covid 19

"THE REFUGIO", WHERE THE CONNECTION IS ALWAYS "ON DIRECT LINE"

María Esther Ortiz Quesada
Madelin Corona González
Lissette Fabelo Pérez
Lázaro José Blanco Limés, Lorena Ávila Interián, Claudia Fe Mayo,
Diana de la Caridad López Eguiguren 6

COVID-19: ANALYSIS AND REFLECTIONS FROM AN EXPERIENCE OF PSYCHOLOGICAL SUPPORT TO FAMILIES WITH CHILDREN AND ADOLESCENTS THROUGH WHATSAPP GROUPS

Roxanne Castellanos Cabrera
Aurora García Morey
Daidy Pérez Quintana
Giselle del Río.
Jagger Álvarez Cruz. 14

Reflective diversity.

A CRITICAL PSYCHOLOGY FOR LATIN AMERICA?

Andrés Andrade Salazar.. 25

PROFESSIONAL PEDAGOGICAL GUIDANCE WITH A GROUP APPROACH IN HIGHER EDUCATION: A SYSTEM OF PRINCIPLES

Isbel Barrera Cabrera
Ariel Caridad Reyes Torres
Reinaldo Néstor Cueto Marín
Felicia Leidy Carballo Junco. 32

Looking at professional practice

SUBJECTIVE DYNAMICS IN THE REPRODUCTION OF EQUALITY-INEQUALITY RACIAL. CASE STUDIES IN INTELLECTUALS

Isaac Irán Cabrera Ruiz
Isis Marlen Rodríguez Reyes
Rosanaily Álvarez Laureiro 43

**EFFECT OF IDENTIFICATION WITH THE PROTAGONIST ON PREJUDICE
TOWARDS HABITANTS OF POPULAR AREAS**
Rebeca Silva
Isabela Abreu
Carolina Mora. 62

**EVALUATION OF HUMAN ERROR IN DISPATCHERS OF
ELECTRICAL CHARGING FROM A SYSTEMIC APPROACH**
Alianne Hernández Chang
Arianne Medina Macías 74

**GUIDING TEACHERS AND STUDENT LEADING AT THE FACULTY OF
STOMATOLOGY OF THE UNIVERSITY OF MEDICAL SCIENCES OF CAMAGÜEY**
Arleen Abreu Cervantes
Laura Natalia Rivera Delgado. 85

**APPROACH TO THE STUDY OF THE IMAGEN OF A WRITER IN 6TH GRADE
SCHOOLCHILDREN.**
Araileadys Rosabal García. 98

**CHARACTERIZATION OF THE COMMUNICATION IN A GROUP OF
COUPLES BEGINNING PARENTALITY**
Eniuska Hernández Cedeño.
Aermino Roberto Chirino Rodríguez.
Olga Mercedes Cuní Caballero 118

**CONFLICT VERSUS COMMUNICATION: SOCIAL MEDIA
IN THE COUPLE RELATIONSHIP**
Sofía del Carmen Nery Tello
Blanca Ivet Chavéz Soto. 129

**SEXUAL CONVERSION THERAPIES AND HEALTH DAMAGE:
THE EXPERIENCE OF NON-HETEROSEXUAL MALE**
Omar Alejandro Olvera Muñoz 149

Narratives of the everyday life

PSYCHOLOGY ON HER PLACE
Manuel Calviño 156

The authors 163

Editorial

Ubicadas entre la esperanza y la realidad, algunas personas abrazan la idea de que estamos saliendo de la terrible pandemia que ha golpeado nuestras vidas por algo más de un año. Otras siguen hablando en presente del azote sanitario. Parece que estamos ante el dilema del vaso medio vacío o medio lleno.

Los procesos de vacunación han traído un aire de esperanza, sobre todo porque en algunos países luego de una vacunación más o menos extensa se comienzan a observar reducciones importantes en los contagios, los fallecimientos y los enfermos graves. En otros, por cierto, no ha sido así.

La pandemia de la covid-19 sigue afectando los procesos vitales de nuestros países en todos los órdenes. Desde los niveles más objetivos de la economía, hasta las dimensiones subjetivas de la existencia humana. Los problemas que arrastramos desde periodos pre-pandémicos, se han agudizado. El aumento de la pobreza, el desempleo, la inequidad, se acompañan de una disminución perceptible en el bienestar subjetivo, aumento de las alteraciones psicológicas, el estrés. Si más difícil se ha puesto la sustentabilidad de la vida para las grandes mayorías de la población, más desajustado se está tornando el equilibrio psicológico, la salud mental, el bienestar subjetivo de las personas.

Es un momento decisivo en el destino de la Psicología. O nos hacemos cargo de esta realidad, para denunciar sus causas, para influir decisivamente sobre las decisiones que adopten los gobiernos, y por supuesto para transformarlas desde el ejercicio profesional de nuestra disciplina, o seguimos haciendo una Psicología complaciente, amaestrada, que se sigue mirando a sí misma, con una ceguera social y de sensibilidad humana vergonzosa.

En Cuba no tenemos duda de cuál es el camino.

“Lo que quede de aldea en América ha de despertar” (José Martí)

Manuel Calviño

Director

“EL REFUGIO”, DONDE LA CONEXIÓN SIEMPRE ES “EN LÍNEA DIRECTA”

María Esther Ortiz Quesada

Madelin Corona González

Facultad de Psicología, Universidad de La Habana

Lisette Fabelo Pérez

Instituto Cubano de Radio y Televisión

Lázaro José Blanco Limés, Lorena Ávila Interián, Claudia Fe Mayo, Diana de la Caridad

López Eguiguren

Estudiantes de la Facultad de Psicología, Universidad de La Habana

Resumen

En Cuba la pandemia de la COVID-19 ha planteado múltiples retos en las distintas esferas del desarrollo de la nación. Ofrecer respuestas a las problemáticas que presenta este nuevo contexto fue algo que no se hizo esperar por parte de la comunidad científica del país, la cual se dio a la tarea de desarrollar soluciones oportunas e innovadoras. Ante la imposibilidad de realizar encuentros presenciales la Psicología Cubana comenzó a gestar un conjunto de proyectos para acompañar y orientar a la población, utilizando como medio las nuevas tecnologías. En el presente trabajo se exponen dos experiencias para tratar las adicciones llevadas a cabo desde la telepsicología por un grupo de profesionales y estudiantes.

Palabras clave: COVID-19, tele-psicología, adicciones

Abstract

In Cuba the COVID-19 pandemic has presented many challenges on the different areas of the nation's development. The development of opportune and innovative solutions as an answer from the country's scientific community to this new situation couldn't wait. Given that physically attended meetings were not possible, the Cuban Psychology started several projects in order to support and coach the population using today's technologies. In the present work two experiences in the treatment of addictions are reported which were carried out using tele-psychology by a group of professional psychologists and senior students.

Keywords: COVID-19, tele-psychology, addictions.

Introducción

La aparición y rápida expansión del coronavirus en todo el orbe, ha puesto a prueba las diferentes ciencias en la búsqueda de soluciones a esta problemática y a las diferentes consecuencias negativas asociadas a los abruptos cambios a nivel psico-socio-económico.

La pandemia del COVID-19 se presentó ante el mundo como un fenómeno novedoso, desconcertante y amenazador, que se ha experimentado como una situación altamente estresante. Al respecto, la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2020), en uno de sus

comunicados, alertó acerca del fuerte impacto a nivel psicológico ocasionado por este evento.

Las medidas epidemiológicas implementadas por los países afectados, han llevado implícita la dualidad de ser protectoras, pero a la vez limitantes para el acompañamiento, ayuda y atención psicológica cara a cara. Dichas regulaciones, también han disminuido en gran medida las posibilidades de intercambiar apoyo psicosocial directo, brindado por familiares y amigos. Es decir, una suerte de paradoja entre protección, ayuda y seguridad, por un lado, y por otro, aislamiento e inseguridad.

Ante este escenario, la ciencia psicológica se abocó a dar continuidad a su trabajo y afrontar la nueva situación impuesta por la epidemia, empleando nuevas alternativas de intervención.

Con la paulatina aparición de los primeros casos en Cuba, los profesionales de la psicología desarrollaron un conjunto de propuestas de orientación y acompañamiento psicológico para la población. Algunas han sido las opciones desplegadas por parte de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana y la Sección de Orientación Psicológica de la Sociedad Cubana de Psicología, para brindar ayuda a las personas ante este desastre sanitario. Entre ellas se destacan: la creación de los PsicoGrupos de WhatsApp (Colectivo de autores, 2020), la habilitación de líneas telefónicas y otras acciones en las redes sociales. No obstante, es sabido que existen otros proyectos llevados a cabo en distintas regiones del país, aunque no sean referenciados en este trabajo.

La situación epidemiológica expuso a las personas a sufrir malestar emocional expresándose en su mayoría en síntomas ansiosos-depresivos (García-Álvarez, *et al.*, 2020; OMS, 2020) que consecuentemente traen efectos negativos a la salud en general y al bienestar psicológico en particular. Estos efectos pueden ser aún mayores en grupos vulnerables como los adultos mayores, personal sanitario o personas con un diagnóstico psiquiátrico previo (Ausín, *et al.*, 2020), en este caso en particular, personas con problemas de adicción.

Las personas que presentan una adicción han sido muy afectadas por la presente emergencia sanitaria. Muchos factores han incidido negativamente en el mantenimiento de la abstinencia o estimulan el sobreconsumo de sustancias. Entre los principales factores de riesgo encontrados para esta población en tiempos de pandemia se hallan:

- La dificultad en el manejo emocional.
- La falta de estrategias de afrontamiento adaptativo ante ambientes cambiantes o situaciones de emergencia.
- Limitaciones en el acceso al apoyo social.
- Convivencia forzada.

En respuesta al llamado realizado por el gobierno cubano, la Sociedad Cubana de Psicología y la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana, respondieron con variados proyectos, dos de los cuales serán referenciados en el presente trabajo.

Estos proyectos tuvieron como soporte técnico y humano, un grupo formado por siete personas, tres de las cuales son profesionales de la psicología y cuatro estudiantes del último año de dicha carrera. Estos últimos desde hacía aproximadamente dos años

realizaban prácticas pre-laborales en el Servicio de Adicciones del Centro de Orientación y Atención Psicológica “Alfonso Bernal del Riesgo”.

El equipo venía gestando ambos proyectos, sin lograr implementarlos. Las nuevas condiciones epidemiológicas, colocaron de relieve la coincidencia de demanda poblacional, intenciones profesionales, personal calificado y motivación, encontrándose así, el justo momento para su consolidación.

Desarrollo

Principales acciones desarrolladas antes del COVID-19

Antes de la pandemia, el equipo de trabajo se agrupaba en cuatro líneas fundamentales.

Las primeras líneas de trabajo se desarrollaban en el Servicio de Adicciones del Centro de Orientación y Atención Psicológica de la Facultad de Psicología (calle 19, no. 156, entre L y K, Vedado), más conocido por sus siglas (COAP). A continuación, se explica el modo en que se concibe y organiza el servicio.

La actividad central del Servicio de Adicciones, consiste en la atención a personas que padecen adicciones y también a sus familias. La intervención varía de individual a grupal en dependencia de las decisiones que se tomen como resultado del estudio de cada caso. El servicio cumple también la función docente de la formación teórico-práctica de los estudiantes de la carrera de Psicología, que son asignados por determinados períodos de tiempo (los cuatro estudiantes que forman el actual equipo de trabajo, fueron asignados por dos meses y han permanecido por motivación personal, dos años). En este servicio, además, se ofrece atención especial a la población universitaria, donde se le brinda acompañamiento por problemas de consumo y se les facilita literatura o consejería. Asimismo, se despliega un trabajo dirigido a la comunidad, diseñado específicamente para hacer prevención indirecta en la enseñanza media. Esta prevención se viabiliza a través de un proyecto que contribuye a desarrollar habilidades para la toma de decisiones responsables, lo cual se erige como un factor de protección.

Otra de las líneas de trabajo se expresa a través de la Sección Conductas Adictivas de la Sociedad Cubana de Psicología. Esta sección está formada por profesionales de la psicología y de otras ramas afines que muestran interés profesional, personal y/o buscan información confiable y actualizada sobre el tema. Ha sido una práctica de la sección celebrar un encuentro mensual el primer martes de cada mes. En este encuentro se expone un tema de interés científico, seleccionado por los imperativos de la vida cotidiana. Se debate y se arriba a acuerdos que tributan al funcionamiento de la sección. Asimismo, cada año se celebra un evento al cual pueden asistir colegas de diferentes provincias.

Al llegar la pandemia, las puertas del servicio cara a cara, tuvieron que cerrarse. El equipo, reunido online, decidió no suspender los servicios y se concentró la atención en proyectos que desde hacía poco más de dos años se venían gestando. Junto a la Sección Conductas Adictivas de la Sociedad Cubana de Psicología, quien fue promotora y sustento, se iniciaron los proyectos, con la convicción de que no se estaría afectando a las personas por trabajar desde la improvisación, pues todo el andamiaje organizativo y los fundamentos teóricos se encontraban diseñados para ser puestos en práctica a favor de la población cubana. Por tanto, se retomaron los documentos, se consultó la literatura sobre la pandemia, se buscó información en diferentes fuentes y se implementaron dos nuevos servicios no presenciales.

“El Refugio”

El primer proyecto fue el Grupo de Psicoterapia Online, formado por los mismos miembros del Grupo de Terapia cara a cara que funcionaba cada semana en el COAP. El hecho de ser on-line permitió que recibieran atención personas que actualmente residen en el extranjero. Los miembros más jóvenes del equipo decidieron que debía tener un logo y un nombre, el nombre ya existía, ahora se potenciaba “El Refugio”. Este nombre evoca la denominación que le otorgaron sus fundadores, los miembros del grupo de psicoterapia presencial en el año 1993.

Con el ánimo de que los cambios desestructuraran lo menos posible al grupo, se mantuvo el día y la hora de la sesión, de modo que, cada jueves, a la una y treinta de la tarde, “Las luces se encienden e iluminan, las puertas siempre abiertas del Refugio, nos invitan a todos a pasar para compartir pensares, sentires y haceres”.

“El Refugio” surgió como una vía para darle continuidad al trabajo grupal y terapéutico que se venía realizando en el COAP. Las limitaciones impuestas por el distanciamiento físico, sirvieron de impulso para buscar formas viables de llegar a todos, las redes sociales se mostraron como una opción posible para dar continuidad a la ayuda psicológica. De esta manera se creó un espacio online que permitió acoger al grupo terapéutico, no en el plano físico acostumbrado, sino en un plano virtual.

Este nuevo espacio mantiene normas similares de funcionamiento basadas en los principios éticos de la Psicología, pero adaptadas a este nuevo contexto. Se brinda un acompañamiento al grupo, donde los individuos obtienen ayuda emocional, instrumental, informativa y evaluativa. Sus intervenciones están estructuradas para tratar los problemas asociados al consumo de sustancias psicoactivas y de otra índole con la intención de contribuir al bienestar de sus integrantes. El grupo es potenciador del desarrollo y fuente de apoyo para sus miembros, tales valores se han mostrado vigentes en esta nueva modalidad. De ahí la palabra “refugio”, ya que es un lugar de acogida, contención, respeto, afecto, protección, creatividad y apoyo mutuo, que sirve de resguardo y seguridad.

El buen funcionamiento de un grupo, cualquiera que este sea, requiere de la existencia de normas claras y precisas. Para el trabajo grupal a través de la aplicación de mensajería instantánea: WhatsApp, se debatió con todos sus miembros las normas necesarias para un óptimo desempeño. Estas normas garantizan la seguridad, protección y confianza que brinda el espacio, quedando establecidas de la siguiente forma:

1. Respetar el criterio de los otros.
2. Ajustarnos a la temática.
3. No abordar conversaciones personales con otros miembros en el grupo, hacerlo por la vía del privado.
4. Expresarse desde la experiencia personal.
5. No enviar stickers.
6. Confidencialidad. “Lo que se diga aquí, se queda aquí”.
7. No abandonar injustificadamente el grupo una vez conectados. De ser necesario desconectarse de forma total o temporal, sería pertinente dejar un mensaje al grupo.

8. Evitar temas de contenido religioso o político.

Por otro lado, el equipo se organizó de manera tal que sus funciones quedaron distribuidas en coordinación, co-coordinación, observador(es) y compilador de la relatoría. Dichos roles se rotan durante los encuentros de manera que ningún miembro del equipo repita su función durante las sesiones, dos veces consecutivas.

En el caso particular de la coordinación y la co-coordinación se definieron dúos de trabajo con la condición de operar durante un período de tiempo, vencido este, se conformarían nuevas díadas. Además, los roles de coordinación y co-coordinación deben rotarse al interno del dúo. Asimismo, los miembros que ocuparan estos roles, serían los responsables del diseño de la sesión y de su socialización con el equipo con tiempo de antelación.

Siendo así, la propuesta de temática de trabajo a abordar en la sesión, surge y se discute en el equipo. El tema puede ser una sugerencia que realice un miembro del equipo, un tópico emergente durante una sesión de trabajo anterior, una solicitud del grupo o una recomendación de la supervisión.

Hasta finales del mes de julio se habían desarrollado un total de 19 encuentros. En ellos se trataron diversos temas, entre los que se destacan: el confinamiento productivo, el aislamiento social y la adicción, el carácter, las emociones durante la cuarentena, la convivencia, los pensamientos positivos y negativos, la convivencia difícil, los sueños postergados, la nueva normalidad, entre otros.

El análisis del trabajo psicoterapéutico realizado vía online con personas adictas, ha permitido identificar las siguientes bondades:

- El grupo online adquiere un significado para sus miembros, el cual se asocia con la certeza del acompañamiento, la ventilación de emociones o conflictos, la seguridad y la contención que el grupo y el equipo les ofrece.
- Se presenta como un canal de comunicación para conocer el estado de cada uno de sus miembros. De igual forma, da la posibilidad de mantener la conexión con el grupo durante el tiempo inter-sesión.
- Permite socializar los aspectos más importantes sobre el tema tratado durante el encuentro. Ello representa una oportunidad para los miembros del grupo que no asistieron a la sesión para compartir sus impresiones sobre el tema abordado.
- El grupo online facilita un espacio para construir una respuesta a las tareas orientadas durante las sesiones a través de la participación de aquellos miembros presentes o no durante el encuentro, ya que permite la consulta y contribución en relación a lo orientado en un momento posterior.

En palabras de los propios protagonistas de este proceso:

- “La verdad es que yo nunca pensé que un grupo de WhatsApp iba a tener tanta influencia en mí”.
- “Acá se llega con el corazón abierto y así te reciben”.
- “A veces me ponía a pensar si estuviera en una trinchera e imaginaba a los miembros del grupo. Sentía confianza, amor y decisión”.

“En Línea Directa”

Si bien “El Refugio” es la alternativa online que suple las necesidades de un sector de la población en búsqueda de ayuda, no engloba las demandas de atención individual. Entonces surgía una interrogante: ¿qué pasaría con la población que necesitara de ayuda psicológica en momentos en que los servicios cara a cara se encontraban suspendidos?

La respuesta a esta interrogante fue el surgimiento del servicio de atención individual online a través del correo electrónico: enlineadirecta.cuba@gmail.com

“En Línea Directa” se caracteriza por ser un espacio idóneo de acompañamiento online, discreto, personalizado, basado en el principio ético de la confidencialidad, el respeto absoluto al criterio del otro y el compromiso de superarnos a nosotros mismos en cada relación de ayuda. El nombre de este proyecto se propuso como un homenaje al programa televisivo de orientación psicológica que desde el año 2006 sale al aire cada verano y acompaña a la población en un proceso de reflexión acerca de las adicciones.

La mayoría de las personas que escriben al correo, presentan un problema directo con las adicciones. El segundo grupo demandante de ayuda está constituido por familiares, amigos y vecinos de personas con problemas generados por un comportamiento adictivo (adicciones a sustancias o comportamentales). Un tercer grupo, menos numeroso, está formado por personas que enuncian otras demandas no relacionadas con las adicciones, a los cuales también se les ofrece la ayuda psicológica.

Cuando se tuvo la certeza de que el proyecto era viable, que los demandantes de ayuda se sentían satisfechos, que la organización de tareas y roles al interno del equipo funcionaban, que las relaciones entre los miembros del equipo en las nuevas circunstancias se fortalecían, entonces, otras redes sociales se vislumbraron como soportes promocionales. De tal modo, Facebook y Telegram se sumaron, permitiendo otro tipo de funciones: ofrecer información veraz y actualizada a la población, implicar en condición de colaboradores a profesionales y estudiantes no miembros del equipo, pero sí interesados en cualquiera de las aristas relacionadas con las adicciones. Así surgieron colaboraciones con estudiantes de otras facultades para desarrollar la visualidad de nuestra propuesta en las páginas oficiales, y con profesionales del deporte para el diseño de un plan de ejercicios para realizar en casa durante la etapa epidémica.

Principios del trabajo interventivo en adicciones que sustentan los proyectos

Ambos proyectos tuvieron como soporte teórico metodológico los fundamentos de la telepsicología y los principios para el tratamiento de las adicciones.

Los principios propuestos por el National Institute on Drug Abuse (NIDA, 1999; 2009) para el tratamiento a las adicciones asumidos como guía para esta iniciativa, fueron:

1. Entender la adicción como una enfermedad compleja, tratable y que conlleva afectaciones en las funciones cerebrales y en el comportamiento.
2. Concebir diferentes posibilidades y alternativas de tratamiento para todas las personas.
3. Garantizar el acceso al tratamiento en todo momento.
4. El tratamiento debe comprender las múltiples necesidades y motivos de la persona.
5. La permanencia adecuada del paciente en el tratamiento asegura su efectividad.

6. Realizar evaluaciones y las necesarias modificaciones al plan de intervención psicoterapéutica buscando correspondencia con las particularidades del paciente y coherencia con los cambios que experimenta durante el tratamiento.
7. Prestar atención continua a posibles recaídas durante el tratamiento.
8. El proceso de recuperación de la adicción puede prolongarse requiriendo en muchas ocasiones de múltiples rondas de tratamientos.

En cuanto a la tele-psicología, esta se concibe como la provisión de ayuda psicológica mediante el uso de las tecnologías que permiten la comunicación no presencial, entre las que se incluyen el teléfono, email, texto, videoconferencia, aplicaciones móviles y programas estructurados en una web (APA, 2013). Por tanto, los proyectos desarrollados se circunscriben en esta nueva forma de operar la relación de ayuda, mediante el uso del dispositivo celular y las diferentes variantes de aplicaciones para la comunicación.

Para la ejecución de una intervención en tele-psicología, como afirman de la Torre & Pardo (2018), esta debe fundamentarse o considerar los siguientes aspectos:

- Debe ser adaptable a todas las fases del proceso terapéutico.
- El profesional debe tomar un papel activo en todo momento en su práctica.
- La práctica del psicólogo está sustentada en el compromiso y responsabilidad con la ética y profesionalismo.
- El psicólogo debe explorar exhaustivamente la historia de vida y la problemática por la cual solicita ayuda.
- El terapeuta tiene que garantizar las condiciones necesarias para la construcción de una relación terapéutica potenciadora del desarrollo.
- El profesional debe mantener una comunicación empática y estimular una conversación abierta y honesta.
- Las explicaciones y aclaraciones deben estar apoyadas en diferentes recursos visuales y textuales.

Entre las investigaciones tomadas como referentes se encuentra el trabajo desarrollado por Ortiz (2015) donde se describen los efectos de la orientación psicológica producidos por el programa televisivo *En Línea Directa* durante seis años desde su salida al aire, utilizando como muestra 241 correos electrónicos recibidos por la dirección del programa. La autora asume en el cuerpo teórico de su tesis las obras de Calviño (2005) y Fiorini (2008), dicha literatura también es abrazada en la fundamentación de los proyectos “El Refugio” y “En Línea Directa”.

La intervención en tele-psicología para tratar las adicciones es viable, pues es una plataforma de trabajo flexible que permite integrar y acoger los principios utilizados en el trabajo terapéutico con las personas adictas.

Conclusiones

Se puede concluir que la utilización de las nuevas tecnologías para la intervención en adicciones es un campo que ha mostrado su necesaria utilidad durante el presente período de epidemia. Además, la utilización de la tele-psicología para atender esta problemática es pertinente, más aún cuando se aboga por tratamientos más integrales que sean capaces de responder a la heterogeneidad presente en la persona adicta.

No obstante, es necesario seguir profundizando en los diferentes factores que intervienen durante el proceso terapéutico con esta modalidad de intervención. Asimismo, se debe considerar el desarrollo de protocolos de actuación desde la tele-psicología para el abordaje de las adicciones en nuestro país, un terreno aún virgen con muchas posibilidades de ser explotado cuando la meta es el bienestar y la salud humana.

Referencias bibliográficas

- American Psychological Association. (2013). Guidelines for the practice of telepsychology. *American Psychologist*, 68(9), 791–800, doi:10.1037/a0035001.
- Ausín, B., González-Sanguino, C., Castellanos, M., López-Gómez, A., Saís, J., & Ugidos, C. (2020). *Estudio del Impacto Psicológico derivado del COVID-19 en la Población Española (PSI-COVID-19)*. Madrid: Cátedra extraordinaria UCM - Grupo 5 Contra el estigma.
- Calviño, M. (2005). *Orientación psicológica. Esquema referencial de alternativa múltiple*. La Habana: Félix Varela.
- Colectivo de autores. (2020). Orientación psicológica en grupos de WhatsApp. *Integración Académica en Psicología*, 8(23), 22-44.
- De la Torre, M., & Pardo, R. (2018). *Guía para la Intervención Telepsicológica*. Madrid: Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid.
- Fiorini, H. (2008). *Teoría y práctica de psicoterapias. Edición ampliada y actualizada*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- García-Álvarez, L., de la Fuente-Tomás, L., Sáiz, P., García-Portilla, M., & Bobes, J. (2020). ¿Se observarán cambios en el consumo de alcohol y tabaco durante el confinamiento por COVID-19? *Adicciones*, 32(2), 85-89.
- NIDA. (1999). *Principios de Tratamientos para la Drogadicción: Una Guía Basada en Investigaciones (1ª Ed., en español)*. Washington : U.S. Department of Health and Human Services. Disponible en: www.drugabuse.gov/PODAT/Spanish/PODATIndex.html.
- NIDA. (2009). *Principles of Drug Addiction Treatment: A Research Based Guide (2ª Ed)*. Washington: U.S. Department of Health and Human Services. Disponible en: www.nida.nih.gov/PODAT/PODATIndex.html.
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2020, mayo 14). *Aumentar sustancialmente las inversiones para evitar una crisis de salud mental*. Retrieved from Organización Mundial de la Salud (OMS): <https://www.who.int/es/news-room/detail/14-05-2020-substantial-investment-needed-to-avert-mental-health-crisis>
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2020, Marzo 26). OMS: el impacto psicológico del COVID-19 en la sociedad no debe ser ignorado. *Deutsche Welle*, pp. <https://www.google.com/amp/s/amp.dw.com/es/oms-el-impacto-psicol%25C3%25B3gico-del-covid-19-en-la-sociedad-no-debe-ser-ignorado/a-52925095>.
- Ortiz, M. E. (2015). *Efectos de orientación psicológica producidos por el programa televisivo “En Línea Directa”*. Habana: Trabajo de Diploma para alcanzar el grado de Máster en Psicología Clínica, Facultad de Psicología, Universidad de la Habana.

COVID-19: ANÁLISIS Y REFLEXIONES DE UNA EXPERIENCIA DE APOYO PSICOLÓGICO A FAMILIAS CON NIÑOS Y ADOLESCENTES A TRAVÉS DE GRUPOS DE WHATSAPP

Roxanne Castellanos Cabrera

Aurora García Morey

Daidy Pérez Quintana

Giselle del Río.

Facultad de Psicología, Universidad de La Habana

Jagger Álvarez Cruz.

FLACSO-Cuba, Universidad de la Habana

Resumen:

La llegada de la Covid-19 ha representado un impacto sobre la salud mental de todas las personas. La infancia es un grupo vulnerable, por lo que, desde el comienzo mismo del aislamiento físico en casa, un grupo de profesores especialistas en la atención psicológica a niños y adolescentes, comenzaron a brindar apoyo a grupos de madres, padres y otros cuidadores, en soporte WhatsApp. Este artículo examina la experiencia después de varios meses de implementación de esta forma de acompañamiento psicológico. Se analizan sus referentes de partida, el empleo de la investigación acción, la evolución grupal, los requerimientos fundamentales para llevar a cabo esta tipo de grupos, así como los beneficios y desventajas de su empleo.

Palabras claves: Covid-19, WhatsApp, apoyo psicológico, acompañamiento psicológico, infancia, figuras parentales, familia.

Abstract

The advent of Covid-19 has been an impact on the mental health of all people. Childhood is a vulnerable group, so from the very beginning of physical isolation at home, a group of professors specializing in psychological care for children and adolescents, began to support groups of parents and other caregivers, through WhatsApp messenger. This article examines the experience after several months of implementation of this form of psychological accompaniment. It analyses its starting benchmarks, the use of action-research, group evolution, the fundamental requirements to carry out such groups, as well as the benefits and disadvantages of their employment. Key words: Covid-19, WhatsApp, psychological support, psychological accompaniment, childhood, parental figures, family.

Keywords: Covid-19, WhatsApp, psychological support, psychological accompaniment, childhood, parental figures, family.

Introducción

El 24 de marzo del 2020 se decretaron en Cuba, un conjunto de medidas para el afrontamiento de la COVID-19, incluido el aislamiento físico en los hogares (*Granma*, 2020). Esto llevó a toda la población a circunstancias de vida inédita, excepcional y de algún modo

contraria, a la condición social del ser humano. A esto se le agregó la emocionalidad negativa que genera el afrontamiento de una enfermedad desconocida que nos acecha a todos en silencio y con un alto índice de letalidad (*La Vanguardia*, 2020), por lo que resulta esperable que las personas sientan ansiedad, angustia, irritabilidad y miedo (Johnson, Saletti-Cuesta, & Tumas, 2020; OPS, 2020).

Se reconoce que el escenario pandémico producido por el nuevo virus SARS-CoV-2, no solo constituye una situación de crisis sanitaria, sino que, además, esta se irradia a las esferas económicas y sociales, lo cual tiene notables impactos en las familias que se encuentran en situaciones de vulnerabilidad (Mefalopulose, 2020). Es además una situación que se escapa de nuestro control, lo cual supone un factor de estrés psicológico para la mayoría de las personas. En nuestro escenario se suma la crisis económica que obstaculiza la adquisición de alimentos y otros insumos básicos, como otro elemento particularmente nocivo para el bienestar psicológico, dadas las tensiones que esto provoca.

En este contexto, un grupo de psicólogos fuimos convocados desde la Sociedad Cubana de Psicología, para brindar ayuda a la población. Esta labor debía desarrollarse en un soporte que permitiera la comunicación desde las residencias de las personas, por lo que se planeó que se hiciera desde la plataforma WhatsApp. El 26 de marzo, solo días después del comienzo del aislamiento físico, echó a andar un proyecto que fue denominado Psicogrupos WhatsApp (Calviño, 2020).

Estos grupos fueron dirigidos a grupos poblacionales vulnerables o con identidades peculiares. Se colocaron las promociones con los enlaces en las redes sociales y otros medios de comunicación digital. En un principio se abrieron psicogrupos para adultos mayores, personal sanitario, familias con menores de 18 años, jóvenes y familias con miembros en el extranjero. El artículo "Orientación Psicológica en grupos de WhatsApp" presenta las bases conceptuales metodológicas y organizativas de esta experiencia colectiva (Colectivo de autores, 2020).

Nuestro trabajo, en específico, pretende realizar un análisis y sistematización de la experiencia en la implementación de los grupos de apoyo a familias con niños y adolescentes. Esta población es particularmente vulnerable dado que su subjetividad se encuentra en proceso de desarrollo y carece de los recursos psicológicos con los que cuentan los adultos, para afrontar las adversidades. Son por naturaleza, más sensibles a la alteración de su forma de vida, horarios, actividades, rutinas, todo lo cual fue impactado por el aislamiento físico en casa. Las instituciones escolares, soporte fundamental estructurante de niños y adolescentes, también dejaron de estar presentes. En su lugar se brindó apoyo a la enseñanza con una programación de clases a través de la televisión, para todos los niveles educativos. La conducción del proceso estuvo en manos de la familia, sin tener la adecuada preparación para eso. Un estudio acerca de los efectos del aislamiento físico en niños y adolescentes (Castellanos Cabrera, García Morey, Álvarez Cruz, & Pérez Quintana, 2020), mostró que el 70 % de la muestra estudiada, experimentó resistencia a la actividad de estudio en el hogar. Además, esa misma investigación, indicó la presencia de síntomas de malestar psicológico como: exceso de apego a la madre en 61 % de la muestra, horarios de sueño alterados en un 60%, voluntarismo en 57%, conducta rebelde y desafiante en un 43% e irritación y llantos frecuentes en un 42 %.

El impacto del aislamiento en los niños está mediado por las competencias que presenten sus padres para afrontar la situación. Aquellos que más dificultades y estrés experimentan, muestran más problemas en el manejo de los hijos, y esto incide directamente en la

presencia de afectaciones psicológicas en los menores (Spinelli, Lionetti, Pastore & Fasolo, 2020; Gassman-Pines, Oltmanst, Fitz-Henley, 2020). Esto coloca en una situación peculiar a las familias con niños y adolescentes ya que, por una parte, están convocados a contener el impacto psicológico inherente a la situación pandémica en los menores, así como a satisfacer las necesidades propias del desarrollo psicológico infantil y adolescente (Castellanos *et al.*, 2020), y por el otro, a cumplir con funciones que tributen a la subsistencia familiar en un contexto adverso y que muchas veces compiten con la función educativa familiar.

Se evidencia entonces la necesidad de que las familias con niños y adolescentes sean apoyadas psicológicamente, pues las demandas que surgen desde la realidad sobrepasan en muchos casos la capacidad de respuesta de los adultos, sobre todo en lo referente a la relación con los menores.

Desarrollo

En el momento en que se elabora este artículo, esta labor de apoyo en grupos WhatsApp se continúa llevando a cabo, por lo que estaremos realizando algunas reflexiones en tiempo presente.

Referentes de partida

Cuando nos preparábamos para iniciar la coordinación de los psicogrupos, además de la formación general que como psicólogos clínicos teníamos, contábamos con dos referentes teórico metodológicos cercanos: las nociones básicas del trabajo con grupos (Calviño, 1997) y la experiencia grupal “Acompañarte” (Castellanos, 2017), fundamentalmente en lo relativo al trabajo con los padres.

La adecuación del primero de estos referentes al trabajo en los grupos de apoyo en soporte WhatsApp para familias con hijos menores de 18 años, nos permitió orientarnos desde un inicio con un conjunto de premisas:

- 1) La situación: entendida como contexto en el que se realiza y adquiere un sentido particular el trabajo grupal. En este caso estuvo dada por la necesidad de apoyar el afrontamiento psicológico de la crianza, en condiciones de aislamiento social.
- 2) El Contrato: aspecto imprescindible en el trabajo grupal y que configura en buena medida a la situación. Es un acuerdo de compromisos que se establece entre los miembros del grupo y cuyo cumplimiento es responsabilidad de todos y de cada uno. El contrato contempla la forma en la que se trabajará, o sea los límites de horario, días, hora, frecuencia, lugar, entre otros. Además, se fijan los límites de confianza y seguridad, las reglas de comportamiento y el problema sobre el que se va a trabajar. Con la diferencia de que, en nuestros grupos, los encuentros serían virtuales, se establecieron del mismo modo todos los demás aspectos, los cuales se repetían en cada nueva sesión, dado que constantemente estaban entrando nuevos miembros.
- 3) El problema: instituyente del proceso grupal, un problema solo puede ser pactado como problema para el grupo, si el grupo lo siente como tal y su solución está en el contexto objetivo y subjetivo de sus miembros. Es funcional u operativamente un problema cuando el grupo trabaja con él, cuando vehiculiza una dinámica grupal. En nuestro caso el problema es recuperar y/o propiciar el bienestar psicológico de niños y adolescentes, afectados por las consecuencias del afrontamiento de la COVID-19.

- 4) El coordinador: es el facilitador del cambio. Dentro de sus acciones grupales para lograr este cambio se encuentran: aclarar los objetivos del grupo, mantener el trabajo sobre el problema, trabajar con las resistencias y defensas, motivar para la tarea, llamar la atención sobre los roles de los miembros, clarificar cuestiones relevantes, elaborar y destacar las capacidades y potencialidades del grupo. Todo esto sería parte de la labor prevista para los coordinadores de nuestros grupos, con el reto de hacerlo en un contexto nuevo de trabajo y con una membresía numérica nunca antes prevista en el trabajo grupal. La capacidad para comunicar de manera adecuada, entender empáticamente al otro y el dominio de la psicología clínica y del desarrollo infantil, son los aspectos que no pueden dejar de tener los coordinadores de estos grupos, aspectos que en realidad son imprescindibles también en cualquier actividad de apoyo psicológico cara a cara.

Por otra parte, el concepto de partida que manejamos al concebir el trabajo con madres y padres fue el de *Acompañamiento Psicológico*, noción que busca facilitar el acercamiento a las vivencias de los hijos para que logren arribar a una “comprensión” del niño, que le permita replantearse la propia crianza –en general–de modo más edificante y constructivo, como un *acompañamiento* desarrollador. (Castellanos, 2017)

La investigación-intervención. Sus beneficios

Otra premisa que llevábamos a esta nueva experiencia, es la de la investigación-intervención, como modalidad de la investigación-acción, forma en la que habitualmente realizamos todas nuestras prácticas profesionales. La investigación como forma de intervención se desarrolla cuando se va a actuar para cambiar o aportar a la resolución de un problema en un contexto social, se debe partir de un punto que implica conocer lo que se desea modificar y hacia dónde se orienta ese cambio. (Osorio & Jaramillo, 2013)

De esta manera, a la par que desarrollamos las sesiones de los grupos de apoyo, estamos sometiendo a indagación científica todo lo que en ese espacio acontece, lo cual posibilitaba perfeccionar nuestra propia intervención. Por ejemplo, comprendimos recién comenzamos las primeras sesiones, que los contenidos acerca del afrontamiento psicológico de la COVID no pueden ser bien asimilados, hasta que las familias entiendan las características del desarrollo de sus hijos. El desconocimiento sobre esos temas, complica el manejo de una situación inédita como la que se estaba viviendo. Eso se hacía notar en las intervenciones angustiadas o irritadas de las madres, cuando describían las conductas de los niños y adolescentes durante el aislamiento físico en casa.

Además, los grupos sirven como un laboratorio vivo, al mostrarse allí a través de los testimonios de las madres y padres, lo que está sucediendo en la vida real en esas familias. Esto se les hizo saber a los participantes, que lo asumieron como una contribución solidaria a las familias cubanas que no estaban recibiendo los beneficios de los grupos de apoyo en soporte WhatsApp. Al considerarse sus vivencias representativas de realidades de las familias con hijos menores de 18 años, eso nos ha servido para elaborar publicaciones e infografías de orientación popular masiva, ajustadas a las necesidades de esta población. Estas publicaciones aparecen en la página Facebook y el canal de Telegram del Centro de Orientación y Atención Psicológica (COAP)¹. También como especialistas, hemos realizado

¹COAP: Centro de Orientación y Atención Psicológica, unidad docente asistencial de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana.

intervenciones en prensa plana, radio y televisión, para orientar a las familias, tomando como base, toda la experiencia recogida en estos grupos de apoyo.

Ese espacio ha servido también para realizar investigaciones más rigurosas desde el punto de vista científico. Con el mismo principio de voluntariedad y retribución solidaria, 340 cuidadores principales, facilitaron a través de un cuestionario la información requerida para evaluar los efectos psicológicos del aislamiento físico en niños y adolescentes (Castellanos *et al.*, 2020). Esta investigación ha tenido el valor de estar ecológicamente contextualizada, dado que lo que se investigaba era parte de los contenidos con los que a diario estábamos lidiando los investigadores, a través de las narrativas de madres y padres.

De este modo, la investigación-intervención ha permitido una multifuncionalidad de los grupos de apoyo, que a la vez que han podido optimizarse como soporte de ayuda para las familias beneficiadas, han servido a los fines de la labor de investigación científica, promoción de salud mental y prevención de problemas psicológicos de la población de niños y adolescentes.

Grupos en soporte WhatsApp: nueva modalidad para el trabajo grupal

Existen precedentes del empleo de la plataforma WhatsApp para el apoyo psicológico individual (Grupo Crece , 2012; Orellana, 2020), al mismo tiempo esta es una de las redes más utilizadas por alguno de los profesionales de salud mental para la prevención y promoción (Vera García, Castro Sacoto, & Caicedo Guale, 2019). Sin embargo, su uso para el trabajo grupal sobre un problema en común por parte de su membresía, es más novedoso.

Un conjunto de pautas tradicionales del trabajo de apoyo psicológico empleando el dispositivo grupal (Calviño, 1997), no son aplicables al entorno WhatsApp:

- El trabajo cara a cara entre los miembros del grupo.
- El funcionamiento en grupos pequeños.
- La preferencia del trabajo en grupos cerrados.
- El horario cerrado para el desarrollo de las sesiones.

No obstante, hemos comprobado, que no son imprescindibles para cumplir los objetivos planteados.

La virtualidad impide el trabajo cara a cara, pero no obstaculiza que se produzca el conocimiento entre los miembros del grupo y una buena comunicación entre ellos. Incluso, al no poderse visualizar la apariencia externa de las personas, se produce una asignación de identidad precisa, relacionada con el problema que cada quien plantea y su modo de abordarlo, que propicia una favorable interconexión psicológica, entre la membresía del grupo.

Respecto al tamaño de los grupos, los de WhatsApp pueden tener hasta 256 miembros. En nuestra experiencia, los grupos llenos funcionaron bien, sin que este gran número nunca antes imaginable para este tipo de trabajo, lo obstaculizara. Hay que decir que, en este caso, se daba la conexión en línea con intervenciones directas en cada sesión, de los mismos miembros en general, llegando a articularse una especie de subgrupo activo dentro del grupo grande. Otros miembros podían intervenir de modo eventual en sesiones aleatorias, mientras que una tercera parte del grupo no participaba con intervenciones, durante las sesiones.

El subgrupo con participación regular, directa ha oscilado entre 20 y 40 personas, llegando a tener la concurrencia hasta de 70 personas en una sesión. En línea el número de miembros

activos, con o sin presentación directa ha sido de alrededor de 90 personas. En este tipo de experiencia, el subgrupo activo sirve de modelaje con sus testimonios, acerca de preocupaciones y vivencias, con las que se pueden identificar los miembros, que, por diferentes razones, no participan directamente en la sesión. Las intervenciones de los coordinadores en respuesta a las demandas de la membresía activa, sirve de orientación a cualquier miembro del grupo, participe o no en las sesiones, de modo directo. Consideramos que el hecho de no hablar en el grupo, no implica estar al margen de lo que en él acontece. Esto podemos plantearlo, porque muchas de esas personas pasivas en las sesiones, se comunican con los coordinadores de modo individual, para excusarse por la no participación, agradecer los beneficios del grupo y dar fe los efectos positivos que se han generado en sus hijos y familia en general. Las causas por las que muchas personas no están directamente en sesión, son muy diversas: se conectan de madrugada cuando baja la tarifa de conexión, trabajan o atienden a sus hijos en ese horario, les cuesta exponerse en público, entre otros.

La preferencia del trabajo en grupos cerrados es otro aspecto que no se ajusta a los grupos en soporte WhatsApp. La membresía del grupo se enriquece constantemente hasta estar el grupo lleno, con la entrada de nuevos miembros día a día diariamente. Asimismo, aunque en número reducido, algunas personas abandonan el grupo de modo voluntario. Los temas que más preocupan a las familias, vuelven a repetirse en casi todas las sesiones, llevados por los nuevos miembros. Esto no provoca ninguna dificultad porque las personas con un tiempo de permanencia, les cuentan sus vivencias y los resultados de la puesta en práctica de las recomendaciones recibidas, haciendo más potente el efecto del grupo sobre todos sus miembros.

Las sesiones en los grupos de WhatsApp tienen un horario y duración establecidos, para lo cual los permisos de escritura de los participantes se regulan por la coordinación. Esto es muy importante para lograr una analogía con el trabajo cara a cara. Es en ese momento de apertura que se instaura un espacio de trabajo grupal que se convierte en una verdadera herramienta de interinfluencia de los miembros del grupo. Sin embargo, no es posible impedir que algunos miembros entren más tarde a la sesión. No obstante, las personas saben que, si formulan alguna inquietud cercana a la hora del cierre, corren el riesgo de no recibir respuesta hasta la siguiente vez que el grupo vuelva a funcionar. Por tanto, esto tampoco es un inconveniente para el trabajo grupal.

Algo que consideramos una ventaja significativa del trabajo en este soporte, es que las sesiones quedan registradas y guardadas, de modo que todo miembro del grupo puede prácticamente “vivir” el grupo en una lectura posterior de la sesión, si no hubiera podido asistir. También se facilita el regresar para repasar o revisar los aspectos tratados, tanto por los participantes como por los coordinadores.

En aquellas sesiones caracterizadas por una gran cantidad de participaciones con inquietudes y dudas por parte de los miembros del grupo, que pueden ocasionar que los coordinadores no alcancen a ver algún comentario, esto se resuelve con un elemento pactado con el grupo, de volver a colocar su intervención y llamar la atención sobre ella.

Los retos para el manejo de los psicogrupos, planteados por Colectivo de autores (2020), tales como: posible presencia de saboteadores, identidades ocultas con sobrenombres que favorecen la despersonalización al realizar planteamientos, la circulación de falsas noticias y el efecto de “seguir la corriente”, no se dieron en nuestra experiencia de trabajo con las familias con niños y adolescentes. Consideramos que esto pueda deberse a que la razón de que los miembros entran a estos grupos tiene que ver con el bienestar de sus hijos y a que al

interno del grupo se genera una dinámica de apropiación del espacio grupal por parte de todos los miembros, que incentivaba el apoyo al grupo y el estar en “tarea”.

Algo que sí representó un inconveniente para nosotros, es que los grupos resultaban atractivos a personas que no eran exactamente familiares cercanos de niños y adolescentes, por lo cual se ocupaban capacidades del chat, en un momento en que la demanda de la población con hijos menores de edad, era alta. Por eso en determinado momento, se decidió realizar un proceso de migración a grupos nuevos, donde la administración fuera cerrada por parte de la coordinación. La única condición para pertenecer a los grupos ha sido desde entonces, ser familiares de niños y adolescentes necesitados de apoyo para propiciar el bienestar psicológico de ellos. De este modo se garantiza que todos los miembros del grupo estén vinculados al problema que le da sentido a su existencia. Proponemos que para la conformación de grupos de apoyo en soporte WhatsApp, se usen los enlaces para que las personas entren a un chat, donde se les solicite sus datos para añadirlos a los verdaderos grupos de apoyo, cuyos enlaces no se deben poner en circulación pública.

Este tipo de trabajo grupal en soporte virtual, puede al igual que los centros que brindan servicios de salud mental, alternar con el apoyo individual a los miembros del grupo que lo necesitan, constatándose en nuestra experiencia que también se logran resultados positivos. Para el caso en que madres y padres plantean situaciones que se reconocen no estar relacionadas directamente con el afrontamiento de la COVID-19, se les realiza un proceso de evaluación psicológica limitado a las condiciones del chat y se logra un apoyo paliativo al problema. En estos casos se les hace saber la necesidad de confirmar el diagnóstico y definir con mejor claridad la estrategia a seguir, cuando sea posible que asistan a los servicios de las instituciones de salud mental.

La evolución grupal en el trabajo en soporte WhatsApp

En el momento en que se escribe este artículo, muchas personas (madres, padres y otros familiares que contribuyen en la crianza de niños y adolescentes) llevan siete meses de acompañamiento psicológico en los grupos de WhatsApp. En nuestro contexto, no existe una tradición de funcionamiento de grupos de apoyo de esta naturaleza por un tiempo tan prolongado e intensivo. Ha sido un servicio de una acogida muy favorable por el público beneficiado, que en cada sesión ha dado muestras de gratitud constante y expresan que ha sido un paliativo muy eficaz para afrontar las consecuencias negativas del aislamiento físico en casa.

Hay que decir que prácticamente desde la segunda semana de creación de los grupos, comenzaron a darse señales de conformación de grupo psicológico, dado por el reconocimiento de los miembros de una tarea común, una identidad grupal, solidaridad entre compañeros del grupo y un empoderamiento positivo como protagonistas del espacio grupal (Fuentes, 2001). Además, ante la posibilidad de que los grupos tuvieran que cerrar en algún momento, se ha generado ansiedad de cierre (Vélez Gómez & Restrepo Ochoa, 2008), lo cual se aprecia en los planteamientos de inseguridad y preocupación para seguir la crianza sin este apoyo y en la convocatoria a rituales simbólicos de cierre, como diversas actividades festivas.

Todos los indicadores de evolución grupal del trabajo con grupos de acompañamiento psicológico para madres y padres (Castellanos, 2017), se han dado en amplia representación en nuestros grupos de apoyo a la crianza en soporte WhatsApp.

1. Intercambio de experiencias: se refiere a la exposición de experiencias por parte de los padres que muestren una implicación emocional con el tema tratado y que representan enseñanzas o sugerencias para los demás padres.

2. Incremento de la confianza entre los miembros: se refiere a las relaciones que se establecen en el grupo de padres y que muestran comportamientos desinhibidos y de compenetración afectiva entre los participantes.

3. Incremento de la capacidad reflexiva de los padres: se refiere a los cambios, transformaciones o enriquecimientos que perciben los padres en sus “modos de pensar” los temas tratados en las sesiones, así como las relaciones que establecen entre los conocimientos adquiridos y las situaciones de su vida diaria.

4. Adquisición de herramientas: se refiere a la percepción de los padres de haber adquirido herramientas que les permiten desempeñar mejor su función educativa, conocerse mejor a ellos mismos y a los niños, fortalecer las relaciones padre hijo y experimentar la vivencia de acompañamiento psicológico. (Se entienden como herramientas la apropiación de técnicas, elementos teóricos aportados por la coordinación, modos de hacer, estrategias de afrontamiento, entre otros.)

5. Comprobación en la práctica de lo aprendido: se refiere a que se constate que los padres están ensayando en la práctica las herramientas de las que se van apropiando en las sesiones, de modo que les permita valorar la efectividad de estas y de que dichas herramientas se vayan instaurando como parte de su estilo educativo. Se relaciona con el indicador anterior en tanto se pasa de la adquisición a la utilización de las herramientas adquiridas lo que contribuye al afianzamiento de ellas en los padres.

Dado el largo tiempo de funcionamiento que han tenido y la adecuada labor de coordinación –que ha mantenido todo el tiempo el trabajo sobre el problema grupal–, se ha logrado que todos los indicadores del trabajo grupal referidos en la investigación antes citada, en nuestros grupos WhatsApp se aprecian en un nivel mucho mayor, por lo que su evolución como grupos psicológicos, ha sido ampliamente constatada.

Beneficios y limitaciones del trabajo de apoyo psicológico en soporte WhatsApp

Los beneficios del trabajo grupal para brindar apoyo psicológico en soporte WhatsApp superan grandemente las posibles limitaciones que puedan mencionarse.

Las familias beneficiadas con este servicio, han logrado recuperar y/o promover el bienestar psicológico de sus hijos, durante el difícil período de aislamiento físico en casa, en el afrontamiento de la COVID-19.

Una parte importante de esta labor tuvo que ver con el hecho de lograr que madres y padres logran entender primero, el funcionamiento psicológico de sus hijos según la etapa del desarrollo en la que ellos se encuentran y luego, las respuestas emocionales y comportamentales que podían tener como respuesta a la alteración total de sus formas de vida habituales.

En los grupos se constató que la familia cubana necesita una elevación de la cultura psicológica, como factor imprescindible para la protección integral de los derechos de la infancia. Al mismo tiempo se han hecho evidente las potencialidades que madres y padres poseen para aprovechar el apoyo que se les brinda en este sentido. Trabajar por el bienestar psicológico de los niños, implica que el propósito de los grupos nunca ha sido dar fórmulas para ajustar conductas infantiles “indeseadas” sino lograr un replanteo de la crianza acorde

con el concepto de acompañamiento que defendemos (Castellanos, 2019), lo cual se ha logrado exitosamente.

El espacio virtual facilita la labor por parte de coordinadores y miembros del grupo, de compartir múltiples recursos, como actividades didácticas, juegos, libros de cuentos, entre otros, para facilitar que los niños cuenten con opciones para ocupar productivamente el tiempo en casa. En las sesiones, además se comparten las fotos de los niños en la implementación de dichos recursos (bailes, juegos, ejercicios físicos, manualidades) lo cual repercute favorablemente en la motivación de los que aún no han puesto en práctica las ideas del grupo.

Asimismo se comparten estrategias y recursos psicológicos para la crianza, no solo por parte de los coordinadores sino de los propios miembros del grupo, quienes narran sus experiencias positivas que les sirven de modelaje a los otros. Estas evidencias de asimilación, incorporación e intercambio de experiencias son muestras de evolución grupal e individual. Este aprendizaje en grupo favorece la construcción del conocimiento, gracias a las diferentes perspectivas y capacidades que aportan los compañeros (Vilches Vilela & Reche Urbano, 2019)

Insistir y lograr resultados respecto a la actividad de autocuidado psicológico por parte de las madres, en un período de mucho estrés y agotamiento como el que se ha estado viviendo, ha sido otro logro muy importante de la labor en estos grupos de apoyo, debido que el bienestar psicológico de padres y niños se ve comprometido si se dejan a un lado los cuidados emocionales (Raíces Psicología, 2020).

Los temas más tratados han sido:

- Características de las etapas del desarrollo psicológico.
- Crisis de los tres años.
- Manejo de horarios y organización del tiempo.
- Manejo de las afectaciones emocionales.
- Sobreapego a los cuidadores principales.
- Miedos y ansiedad.
- Apoyo al estudio en casa.
- Límites, normas y consecuencias negativas.
- Sobreconsumo de tecnologías.
- Importancia del autocuidado de los padres.

Respecto a las limitaciones, podemos señalar que, a pesar de llegar a tener cerca de mil familias en los grupos de apoyo a familias con niños y adolescentes, consideramos importante lograr llegar a más población para brindar este servicio, aunque se reconoce que no todas las personas poseen los recursos necesarios para ello. No obstante, con la labor de divulgación de temas que han surgido en nuestros grupos, se ha logrado masificar algún nivel de orientación psicológica para la población general. Así mismo se conoce, según refieren los miembros de los grupos, que existe un efecto multiplicador del trabajo profesional de apoyo, dado que muchos de ellos suelen compartir los textos y pistas de audios de los coordinadores, con familiares y amigos que no pueden entrar en los grupos.

Hay que decir también, que a pesar de que en todas las sesiones se solicitaban retroalimentaciones sobre el trabajo grupal, ningún miembro hizo alusión a aspectos negativos, ni en lo relativo al servicio de apoyo en sí mismo ni a su naturaleza virtual.

Conclusiones.

La necesidad de apoyar a la población con niños y adolescentes, en el complejo escenario de afrontamiento de la COVID-19, ha posibilitado que la psicología clínica haya descubierto nuevos recursos y herramientas para desarrollar su labor, en una era que ya estaba signada por el desarrollo tecnológico. Las personas se han sentido cómodas al recibir en sus hogares, durante el aislamiento físico, un apoyo profesional directo y sistemático, sin señalar aspectos negativos de la virtualidad del servicio. En cambio, sí han manifestado notoriamente, el impacto positivo que, sobre sus hijos, ellos y la familia en general, ha generado la pertenencia a estos grupos.

Los elementos tradicionales que rigen el trabajo psicológico grupal, no han podido respetarse dado el impedimento del encuentro cara a cara y han sido también intencionalmente echados a un lado, ante la necesidad de llegar a la mayor cantidad de personas posibles, trabajando así con grupos de hasta 256 miembros. Sin embargo, se ha generado el grupo psicológico, el trabajo sobre la tarea y todos los efectos positivos que se generan en los grupos pequeños de funcionamiento cara a cara.

Para trabajar sobre el problema de recuperar y/o propiciar el bienestar psicológico de niños y adolescentes, afectados por las consecuencias del afrontamiento de la COVID-19, el servicio no solo ha sido posible, sino que se ha desarrollado con una alta calidad, constada en la evolución de los grupos y los testimonios de resolución de los problemas y malestares psicológicos de los niños, adolescentes y sus padres.

Referencias bibliográficas

Calviño, M. (1997). *Trabajar en y con grupos. Experiencias y reflexiones básicas*. (Primera reimpresión 2008 ed.). La Habana: Félix Varela.

_____. (2020). *Apoyo psicológico a la población*. En: <http://www.cubadebate.cu/opiniones/2020/03/26/apoyo-psicologicos-a-la-poblacion/#.Xt0nRrfB90w>. Recuperado el 25 de mayo, 2020.

Castellanos Cabrera, R. (2019). AcompañArte: Programa Psicoterapéutico grupal para escolares menores con alteraciones emocionales. *Alternativas Cubanas en Psicología*, 7(20).

Colectivo de autores. (2020). *Orientación Psicológica en grupos Whatsapp*. Integración Académica en Psicología. Retrieved septiembre 10, 2020 from <https://integracion-academica.org/36-volumen-8-numero-23-mayo-agosto-2020/273-orientacion-psicologica-en-grupos-de-whatsapp>

Fuentes, M. (2001). ¿Por qué el grupo en la psicología social? *Revista Cubana de Psicología*, 18, 28-33.

Granma. (2020, marzo 24). Cuba informa 40 medidas para el enfrentamiento al nuevo coronavirus Covid-19. Retrieved septiembre 1, 2020 from <http://www.granma.cu/cuba-covid-19/2020-03-24/el-primero-secretario-del-pcc-y-el-presidente-activaron-los-consejos-de-defensa-en-el-pais-24-03-2020-01-03-10>

Grupo Crece. (2012, Diciembre 10). *WhatsApp & Terapia: ¿Compatibles?* Retrieved september 8, 2020 from <http://www.grupocrece.es/blog/tag/whatsapp+y+terapia>

- Gassman-Pines, A., Oltmans, E., Fitz-Henley, J., (2020) *COVID-19 and Parent-Child Psychological Well-being. Pediatrics. Oficial Journal of the American Academy of Pediatrics*. Vol 146. September. Retrieved september 17, 2020 from <https://pediatrics.aappublications.org/content/early/2020/08/31/peds.2020-007294>
- Johnson, M. C., Saletti-Cuesta, L., & Tumas, N. (2020). *Emociones, preocupaciones y reflexiones frente a la pandemia del Covid-19 en Argentina*. Retrieved agosto 30, 2020 from https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232020006702447&tlng=es
- La Vanguardia (3 agosto, 2020). *OMS calcula que la letalidad de la COVID ronda el 0,6%, una tasa "aún alta"*. From La Vanguardia : www.google.com/amp/s/www.lavanguardia.com/vida/20200803/482648669699/oms-calcula-que-la-letalidad-de-la-covid-rondea-el-06--una-tasa-aun-alta.html%3ffacet=amp
- Mefalopulos, Paolo. (2020). *Los efectos sociales y económicos de la pandemia para la infancia*. Retrieved septiembre 17, 2020 from <https://www.unicef.org/chile/comunicados-prensa/los-efectos-sociales-y-econ%C3%B3micos-de-la-pandemia-para-la-infancia>
- OPS. (2020). *Salud Mental y Covid-19*. Retrieved septiembre 10, 2020 from <https://www.paho.org/es/salud-mental-covid-1>
- Orellana, A. (2020, marzo 26). *Terapia psicológica desde casa y por WhatsApp contra los efectos del confinamiento*. From Todo Startups: <http://www.google.com/amp/s/www.todostartups.com/nuevas-tecnologias/actualidad-tecnologias/mindhope-terapia-whatsapp/amp>
- Osorio, F., E & Jaramillo, J. (19 de septiembre del 2013) *Investigación e intervención social: viñetas reflexivas desde la universidad*. XII Congreso "La investigación en la Pontificia Universidad Javeriana" . Segunda sesión del simposio sobre políticas de investigación y de innovación.
- Raíces Psicología. (2020, abril 1). *La importancia de nuestro autocuidado psicológico en tiempos de Covid-19 para ayudar a nuestros hijos*. From Raíces Psicología: : <https://www.raicespsicologia.com/autocuidado-psicologico-en-tiempos-de-covid-19-para-ayudar-a-nuestros-ninos>
- Castellanos, R., García, A., Álvarez, J., & Pérez, D. (2020). *Aislamiento físico en los hogares a causa de la COVID-19: efectos psicológicos sobre niños y adolescentes cubanos*. (Artículo entregado para publicación).
- Spinelli, M., Lioneti, F., Pastore, M., Fasolo, M., (2020). *Parents' Stress and Children's Psychological Problems in Families Facing the COVID-19 Outbreak in Italy*. *Frontiers in Psychology*. Vol 11. Retrieved september 11, 2020 from <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2020.01713/full>
- Vélez Gómez, P., & Restrepo Ochoa, D. A. (2008). El proceso de terminación en psicoterapia de tiempo limitado: Aspectos clínicos y técnicos. *CES Psicología*, 1(2), 59-68.
- Vera García, B. M., Castro Sacoto, J. A., & Caicedo Guale, L. C. (2019). La intervención del psicólogo a través de las redes sociales: una perspectiva desde la ética. *Didasc@lia: Didáctica y Educación.*, 10(2), 133-146.
- Vilches Vilela, M. J., & Reche Urbano, E. (2019). *Limitaciones de WhatsApp para la realización de actividades colaborativas en la universidad*. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 22(2). doi:<https://doi.org/10.5944/ried.22.2.23741>

¿UNA PSICOLOGÍA CRÍTICA PARA LATINOAMÉRICA?

Andrés Andrade Salazar

Universidad Andina Simón Bolívar (UASB). Quito-Ecuador

Resumen

Actualmente Latinoamérica se encuentra sumergida en el capitalismo, causa de los problemas más profundos de la región, esto demanda de la psicología una propuesta acorde a sus necesidades particulares, que debe romper con todo romanticismo que siguen los procesos de análisis de la realidad, y nutrirse de la ciencia que esté al servicio de las masas, no de la academia hegemónica que sostienen las relaciones de poder. La propuesta de la psicología crítica, se presentaría como la línea a seguir para la construcción de una psicología contra hegemónica y al servicio de la clase trabajadora, poniendo en crisis los pilares donde se fundamenta la psicología imperante, que demanda de los profesionales de la psicología cuestionar sus bases científicas, su ética y praxis profesional.

El objetivo de la psicología crítica, por tanto, no está ubicado en la atención del síntoma del individuo, o de la población, sino que se ubica en la estructura para su transformación, siendo esta la única posibilidad de tratar realmente el malestar que aqueja a Latinoamérica, transformación que no puede ser llevada a cabo por la psicología tradicional, constituyéndose como una herramienta, para la concientización de las masas.

Palabras claves: Hegemonía, transformación, psicología crítica.

Abstract

Nowadays Latin America is submerged in capitalism, which is the cause of the deepest problems of the region. This situation demands from psychology a proposal in accordance with its particular needs, which must break with all romanticism that follows the processes of analysis of reality. It has to nourish itself with science the masses, but not the hegemonic academy that sustains the relations of power. The proposal of critical psychology could be presented as the guide to follow for the construction of a counter-hegemonic psychology at the service of the working class, putting in crisis the pillars on which the prevailing psychology is based, which demands that the professionals of psychology question its scientific bases, its ethics and professional practice.

The objective of critical psychology, therefore, has not the attention in the symptom of the individual, or in the symptom of the population; it is located in the structure for its transformation, being this the only possibility to treat Latin America's social problems, transformation that cannot be carried out by traditional psychology, constituting itself as a tool, for the awareness of the masses.

Keywords: *Hegemony, transformation, critical psychology*

Introducción

Para entender el contexto actual de Latinoamérica, es necesario remontarse a la década de los 80 época en la que las reformas neoliberales fueron introducidas en la región, y que lejos de incentivar el crecimiento económico y la construcción de un estado fuerte, contribuyeron

según Hans-Jürgen Burchardt (2017), al fortalecimiento de los movimientos sociales, obligando a los estados a introducir la cuestión social dentro de la agenda política, de tal forma que los grupos indígenas se consolidarían como movimientos políticos. Esto permitiría ganar terreno a los modelos desarrollistas, los mismos que no han respondido a los problemas de la sociedad latinoamericana, profundizándose las tasas de desigualdad social. Burchardt (2012) basándose en el coeficiente Gini, evidencia que la desigualdad se ha acercado a la presentada en los inicios de los 80, afectando tanto a países primarios exportadores como a aquellos con cierto desarrollo industrial, y pese a que los datos también muestran que las tasas de pobreza han disminuido.

La brecha social persiste en Latinoamérica, pese a que la región ha aplicado diversos modelos de desarrollo económico, dando lugar a una paradoja en la que converge la democracia con altos niveles de desigualdad social, presente hasta en los momentos de prosperidad económica. Este problema no responde tan solo a los modelos desarrollistas o a los mecanismos de implementación de estos, amparados en el aparente éxito de las experiencias de Europa Occidental, ya que esto no considera la realidad material en la que se desarrollan los países latinoamericanos inmersos todos en el sistema capitalista, pero un capitalismo atrasado, es decir con un desarrollo industrial limitado o economías primario exportadoras, que dependen principalmente del capital extranjero para sobrevivir. Este modelo como muestra Pablo González (2006) transfiere a los países dominados los efectos de las crisis, salvaguardando el interés del imperialismo, gracias a sus representantes nacionales (burguesía compradora y burocrática), perpetuando la historia latinoamericana, marcada por un lado por el sometimiento, pero por otro lado por el anhelo a la libertad e independencia.

El contexto histórico material de Latinoamérica, ha dado paso a dos corrientes de pensamiento social, que para Rodríguez Villegas (2017), se dividen en: aliados al poder quienes se enfrentan a este; en el primer caso se construye como tradición cercana a la propuesta europea y estadounidense, convirtiéndose como menciona Zea (1976), en un intento de replicar Europa en Latinoamérica; en el segundo caso esta propuesta busca poner en crisis al pensamiento hegemónico, fundamentándose en el compromiso con los oprimidos. Esta última línea de pensamiento ha sostenido una permanente lucha contra la universalización y homogenización del conocimiento, lo que para Rodríguez Villegas (2017) consolida el pensamiento crítico latinoamericano.

En el campo de la psicología, dentro del contexto latinoamericano, se han venido gestando corrientes contrahegemónicas, que intentan posicionar una crítica a los modelos de pensamiento originados en el norte global, los mismos que según Gramsci (1971) han consolidado un terreno ideológico, sosteniendo la hegemonía en base a la reforma de conciencias y métodos de conocimiento regulados por la ciencia occidental. Como una postura contrahegemónica dentro de la disciplina, encontramos la psicología crítica, la cual Ian Parker (2009) define como: el estudio de como todas las diferentes escuelas de psicología son construidas cultural e históricamente, y su papel servil o no a la ideología hegemónica. Ello evidencia la necesidad de romper con los intentos de una psicología “neutral y objetiva”, con el objetivo, según David Pavón Cuellar (2020), de transformar las relaciones sociales y promover en las personas el pensamiento crítico sobre el conocimiento producido por la academia.

Arremeter contra las propuestas hegemónicas de la psicología, que, si bien han sido caracterizadas por su influencia de las teorías “occidentales”, no se puede fundamentar la crítica de estas por su lugar geográfico de procedencia, sino que es necesario fundamentar

su crítica en “a quien son serviles”. La crítica por si sola resulta ser insuficiente, lo que la psicología crítica desarrolla es una serie de posiciones propias frente a los problemas de la región (la desigualdad social que desencadena una serie de otras problemáticas como: la violencia, violación de derechos, etcétera., según la CEPAL (2019)), reconociendo la realidad material que definen los aspectos psicológicos de los grupos y clases sociales.

El marxismo como la ciencia contrahegemónica por excelencia, ha nutrido el desarrollo de la psicología crítica, otorgándole los fundamentos científicos para entender el contexto material e histórico latinoamericano, y que por otro lado nutre el conocimiento producido en la región y por sus pueblos originarios, lo que se traduciría en una psicología “drásticamente dialéctica, dialógica, plural y colectiva, como en su crítica de la psicología individualista-cuantitativa y monológica-especular” (Pavón-Cuéllar, 2017, p. 98). Esto consiste en un método científico de estudio y de adquisición de conocimiento, que para Rosental e Iudin (1959) se fundamenta en una política justa, en pos de los sectores populares y oprimidos, promoviendo la construcción de conocimiento de forma horizontal, entre el profesional y la población, que para Mariátegui (1976) se desarrolla en un plano histórico social, gestando las herramientas que propiciarán la acción política transformadora en las masas, que respondan a sus necesidades particulares.

El hoyo de la dependencia Latinoamérica

Para entender el hoyo de la dependencia en el cual se sumergió a Latinoamérica, se puede citar a dos autores. El primero, Víctor Haya de la teoría estructuralista, el cual defiende las reformas, como el mecanismo que transforma el capitalismo, y supera el subdesarrollo, ubicando el problema en la economía mundial, propuesta de la que se nutre la CEPAL, promoviendo una serie de políticas de industrialización por sustitución de importaciones, con la finalidad de llevar a cabo un proceso de desarrollo hacia dentro. Mientras que la segunda propuesta desde el marxismo estaría representada por Mariátegui, que encuentra en la dictadura del proletariado, la única alternativa al sistema capitalista. Kay (2017), en su lectura de Marini, encuentra que la dependencia está ligada a la explotación de la mano de obra, en los países dependientes, ya que en estos el imperialismo tiene injerencia sobre las leyes locales, representado por la burguesía nacional.

Las desigualdades entre las potencias capitalistas, con los capitalistas atrasados, para Rosa Luxemburgo (1913) se profundizan en tanto los países dominantes e instrumentalizan el estado dominado, este dominio del estado se asegura gracias a los préstamos, deuda que les permite controlar sus finanzas y presionar sobre las leyes y reformas de un estado aparentemente soberano. Para resolver la dependencia y subdesarrollo, Mariátegui (1975) encuentra la necesidad de industrialización, principio que por sí solo no se alejaría de la propuesta reformista, pero que al fundamentarse en los principios marxistas, rompe con los objetivos de la teoría desarrollista hegemónica, sobre todo resaltando el papel del proletariado, el cual debe guiar el proceso de transformación y no por políticos o académicos.

Un nuevo paradigma

El surgimiento de una propuesta teórica contrahegemónica, y que responda a las necesidades particulares de Latinoamérica, reclama un nuevo paradigma que responda a la realidad histórico material de la región, con rumbo a su desarrollo. Obligando a incorporar nuevas discusiones y otras formas de interpretación que rompen con la academia dominante, para Alfredo Falero (2006), esta propuesta se fundamenta en; primero una dialéctica polarizante, que rompa con el lastre eurocéntrico, segundo, la conceptualización de “protección inmunológica” frente a la idea de sociedades duales como lo es una sociedad

feudal con políticas capitalistas, tercero, la necesidad de investigar las características de las estructuras de poder en la región, de sus actores y sus relaciones internacionales.

La idea de construcción global polarizada, se encuentra en la propuesta hecha por las epistemologías del sur, reflejando la necesidad de romper con la hegemonía académica de las propuestas europeas, y estadounidenses, ruptura que reclama conceptos propios, que develen los poderes e intereses ocultos en el paradigma dominante. Los aportes del marxismo a este proceso son innegables, ya que tiene la capacidad de poner en crisis al sistema capitalista, y por ende sus pilares como por ejemplo la academia, encargada de la reproducción de su ideología. Además, el marxismo con su crítica despiadada nos abre los ojos antes los intentos de la academia tradicional, muchos exitosos, por emancipar el pensamiento latinoamericano de su carácter trasgresor y revolucionario, llevándolo a meros romanticismos, pero bastante atractivos por estar cobijados bajo la institucionalidad de la academia, que les brinda reconocimiento, plagando estas propuestas, de revisionismos que no tienen el objetivo de derribar el paradigma capitalista.

El encuentro de la psicología con la realidad latinoamericana

En la década de los 60 y 70, mientras las dictaduras en Latinoamérica estaban presentes, la psicología desplazó su objeto hacia el campo ideológico y el poder, cobijado en el paradigma de centro periferia, y con una fuerte influencia de los movimientos sociales; como lo muestra Ignacio Dobles (2009), resultando en el cuestionamiento de las representaciones de la realidad, que se han construido bajo el servilismo al poder hegemónico, batallando por construir un conocimiento capaz de entender la realidad y enfrentarse a la academia despolitizada. Situación que obligó a los psicólogos latinoamericanos de la época, a reconfigurar críticamente el enfoque de la psicología, el cual debe responder a las necesidades particulares de la región y responder a la mayoría. Propuesta que se enfrentaría a diversas crisis:

La crisis del pensamiento latinoamericano en la psicología, sucedió por el paradigma de la psicología social tradicional que venía de Europa y de Estados Unidos ... que no facilitaba soluciones ante la crisis de la región latinoamericana ... es por ello que decidieron hacer una distinta psicología con la única idea de repensar y resolver los problemas psicosociales y políticos más emergentes de las mayorías populares en Latinoamérica ... nace un nuevo paradigma en la psicología latinoamericana: la comunitaria y, en especial con mayor acento latinoamericano, la psicología de la liberación de Ignacio Martín-Baró. (Utrilla-López 2018, 216-17)

Esta propuesta con un carácter político, histórico y popular, se encarna en la psicología de la liberación de Martín Baró y la psicología popular, las cuales pugnan por reivindicar los derechos humanos, los saberes ancestrales, y las perspectivas comunitarias de los pueblos originarios, con el objetivo de responder a las condiciones socioeconómicas, y políticas, paupérrimas de Latinoamérica, de la mano con la participación de la sociedad, con principios inquebrantables ético-políticos en conjunto con una praxis coherente y militante, obligando a la psicología a tomar en cuenta las condiciones socio-históricas y materiales de la sociedad con la que se pretende trabajar.

Abordar la realidad socio-histórica desde la psicología, reclama a esta sumergirse en un espiral dialéctico que la transforme, para ser capaz de responder a los cambios históricos, políticos y culturales, de los pueblos latinoamericanos; abriendo los ojos de la psicología a la causa de los síntomas como la deshumanización de la vida colectiva, que responde a los

procesos de la modernidad y colonialidad, y a la praxis que debería promocionar una serie de herramientas y conciencia social, que alumbrase la transformación de la realidad del pueblo. Una propuesta como esta reconoce que el proletariado, junto a los sectores oprimidos de la sociedad, son los únicos capaces de gestar esta transformación, mientras que los intelectuales desde: la investigación, la educación, procesos psicosociales, y políticos, siempre y cuando se deban a las masas populares, serán llamados a construir un proyecto político por la liberación del pueblo, de la mano con el pueblo.

Estado de la psicología crítica en Latinoamérica

La psicología crítica como otras propuestas que vieron la luz en la región, se nutrió del marxismo, por su carácter revolucionario y de liberación, que concuerda con la permanente lucha de la región por su emancipación y autonomía. Al contrario, con lo que ciertas propuestas decoloniales pudiesen afirmar, como la búsqueda de una propuesta comunista propia de la región, lo que Mariátegui nos muestra, la factibilidad de aprovechar los aportes de Marx, y otros marxistas como: Lenin, Gramsci, Mao, etcétera, para entender la realidad latinoamericana y construir un nuevo orden social, con procesos que respondan a las particularidades de comunidad, país o región. Es así que académicos como Pavón-Cuéllar (2016) rescatan aportes de Marx a la psicología, quien entiende al ser social como la consecuencia de la actividad concreta, entre las relaciones sociales y las condiciones materialistas en las que se desarrolla el sujeto y la sociedad, que son influenciados por una trama histórica, dando como resultado la construcción de la conciencia a partir de la producción de necesidades que revelan el antagonismo entre clases sociales.

El desarrollo de la psicología crítica latinoamericana, no es ajena a los procesos históricos, es así que la psicología de la liberación ve la luz en medio de las dictaduras latinoamericanas, hasta la actualidad donde estas propuestas responden al momento histórico que atravesamos. Si bien estas propuestas se nutren del marxismo, provocando una crítica despiadada al capitalismo y sus modos de producción; también se fundamenta en las epistemologías del sur, que al nacer en medio de dictaduras responden a estas, mediante procesos sociales y colectivos en torno al trauma. Esta herencia reclama de la psicología crítica ubicarse no solo en el individuo, sino encontrarse también en: lo social, lo político, cultural, público, y al mismo tiempo sobre sí misma, es decir someterse permanentemente a una autocrítica reflexiva, que cuestione el servilismo de la psicología al sistema dominante y rompa con la burda idea del apoliticismo de la psicología. Entender como Latinoamérica se ha construido bajo una brecha social permanente, y el papel de la psicología para sostener estas brechas, evidencia como el tema de la salud mental es un síntoma de las inequidades sociales, por lo que encontramos la causa de gran parte de las patologías en el sistema capitalista y su sistema de producción. El llamado a la politización de la psicología, implica reconocer el papel histórico de la sociedad, lo que se refiere a la capacidad de las masas de transformar las estructuras que las oprime, y así escribir los nuevos parajes de la historia.

Desafíos de la psicología crítica en la región

Los desafíos están directamente relacionados con la situación social, político y económica, problemas que han desencadenado conflictos sociales fundados en la estructura como la violencia, violencia de género, disputas territoriales, pobreza, violación de derechos, pobreza, falta de acceso a la educación, y bajos niveles de esta, entre muchos otros, obligando a los psicólogos a ampliar su marco teórico, filosófico y metodológico, respondiendo a un análisis materialista e histórico en el abordaje psicológico de la realidad, para la cual las prácticas, y teorías tradicionales resultan insuficientes. La labor de la psicología crítica en Latinoamérica

de acuerdo con Ibáñez (2000) parte en el cuestionar el rol de la psicología actual, fundamentándose en su carácter anti funcionalista, que pone en crisis los supuestos epistemológicos, metodológicos y ontológicos en los que se cimienta la teoría dominante; que además se caracteriza por cuestionar a todo discurso “poseedor” de la verdad, y por el deconstruccionismo, que somete a todo producto de la psicología hegemonía a una crítica profunda.

Esta propuesta resulta atractiva, pero vacía si no está acompañada por un compromiso con las clases oprimidas, que además de gestar una teoría contestataria se acompañe de una praxis comprometida por la transformación estructural de la sociedad, compromiso que debe permea las universidades latinoamericanas recuperando el camino crítico. En concordancia con Krupskaya (1986) es necesario bajar a la academia del panóptico intelectualoide, alejado de la vida, desvinculada de los procesos sociales y políticos de las masas, no se puede romper con el carácter servil de la academia. Hecho que “implica asumir en conjunto con dichos sectores, el protagonismo de la historia para construir una sociedad con justicia y equidad, una sociedad sustentada en la diferencia y el respeto al otro complementario”. (Flores Osorio, 2018, p. 41). Trascendiendo el enfoque crítico a la simple contradicción de la tesis original, si no que desarrolla argumentos científicos que no se quedan como letra muerta, promoviendo una línea teórica que promueva la transformación y la praxis.

Conclusiones

Así es pues que la psicología crítica se constituye más allá de ser conocer, tiene su centro en la práctica política, práctica que transforma todo conocimiento obtenido, partiendo del principio de que ningún objeto puede ser conocido sin ser transformado, y sin transformar a quien lo conoce, reconociendo la transformación como el objetivo de la propuesta crítica, mientras que las propuestas hegemónicas de la psicología pretenden mantener la realidad oculta de las masas, propuesta que asume como propios los principios y objetivos marxistas por sacar a las masas de la ignorancia y pasividad, politizándolas y concientizándolas sobre sí mismas y su contexto.

Una psicología crítica en el contexto latinoamericano, rompe con los principios homogeneizadores y deterministas de las posturas tradicionales de la psicología hegemónica, entendiendo la necesidad de construir una agenda propia para la región, que se construya de la mano con su pueblo respondiendo así a las necesidades particulares de la clase trabajadora que representan la mayoría de la población, a la cual debemos nuestro trabajo. La transformación de la que se habla no es una simple transformación académica, siendo el objetivo un cambio estructural de la sociedad, para lo cual la psicología pudiese ser una herramienta para la politización del pueblo, mas no es el medio para transformar la sociedad.

Referencias bibliográficas

Burchardt, H.-J. (2012). ¿Por qué América Latina es tan desigual? Tentativas de explicación desde una perspectiva inusual. *Nueva Sociedad*, 239, 137–150.

_____. (2017). La crisis actual de América Latina: causas y soluciones. *Nueva Sociedad*, 267(251-3552), 114-128. Obtenido de http://nuso.org/media/articles/downloads/8._TC_Burchardt_267.pdf

CEPAL. (2019). *Panorama Social*.

- Dobles, I. (2009). La reconstrucción de un pensamiento y una praxis crítica en la psicología latinoamericana. *Realidad*, 121, 577–588.
<https://doi.org/https://doi.org/10.5377/realidad.v0i121.3327>
- Flores Osorio, J. (2018). Martín-Baró descentrado de la psicología. *Teoría y Crítica de La Psicología*, 11, 28-43. Obtenido de file:///C:/Users/PC.2/Downloads/Dialnet-MartinBaroDescentradoDeLaPsicologia-6707070.pdf
- González, P. (2006). El desarrollo del capitalismo en los países coloniales y dependientes. En *Sociología de la explotación* (pp. 207–234). Buenos Aires: CLACSO. Obtenido de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20130909104915/desa.pdf>
- Gramsci, A. (1971). *El Materialismo Historico y la Filosofía de Benedetto Croce*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Vision.
- Ibáñez, L. (2000). La psicología de ignacio Martín-Baró como psicología social crítica. Una presentación de su obra. *Revista de Psicología General y Aplicada: Revista de La Federación Española de Asociaciones de Psicología*. Obtenido de http://biblioteca.clacso.edu.ar/Venezuela/celarg/20170102043848/pdf_373.pdf
- Kay, C. (2017). Teorías latinoamericanas del desarrollo desarrollo. *Nueva Sociedad*, 101-113.
- Krupskaya, N. (1986). *La educación laboral y la enseñanza*. Moscu: Progreso.
- Luxemburg, R. (1913). *La acumulación del capital*. Edicions internacionals Sedov.
- Mariátegui, J. C. (1975). *Peruanicemos al Perú*. Lima: Biblioteca Amauta.
- _____. (1976). *Defensa del marxismo: Polemica revolucionaria*. Lima: Biblioteca Amauta.
- Parker, I. (2009). Psicología crítica: ¿Qué es y qué no es? *Revista Venezolana de Psicología Clínica Comunitaria*, 8, 139–159.
- Pavón-Cuéllar, D. (2016). Marxismo y psicología: una visión panorámica. *Teoría y Crítica de La Psicología*, 7, 15-25.
- _____. (2017). Hacia una Psicología Crítica Zapatista : Ideas para un Proyecto Metapsicológico Radical. *Revista Latinoamericana de Psicología Social Ignacio Martin-Baro*, 3(January 2014).
- Pavón-Cuéllar, D., & Mentinis, M. (2020). *Zapatismo y Subjetividad*. (Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Ed.). Bogota: Cátedra Libre.
- Rodríguez Villegas, E. (2017). Reflexiones en torno a la tradición crítica en la psicología social de América Latina. *Quadernos de Psicología*, 19(3), 299-315.
- Rosental, M., & Iudin, P. (1959). *Diccionario filosófico abreviado*. Montevideo Pueblos Unidos.
- Utrilla-lópez, R. G. (2018). La Otra Psicología desde el pedazo de Latinoamérica: la Psicología Popular. *Teoría y Crítica de La Psicología*, 10, 211-233.
- Zea, L. (1976). *El Pensamiento Latinoamericano*. Mexico: Ariel.

LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL PEDAGÓGICA CON ENFOQUE GRUPAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: SISTEMA DE PRINCIPIOS

Isbel Barrera Cabrera
Ariel Caridad Reyes Torres
Reinaldo Néstor Cueto Marín
Felicia Leidy Carballo Junco

Universidad de Pinar del Río "Hermanos Saíz Montes de Oca"
Pinar del Río, Cuba

Resumen

El artículo es resultado del proyecto "La orientación profesional vocacional para el ingreso a carreras pedagógicas, de la Universidad de Pinar del Río 'Hermanos Saíz Montes de Oca'." La orientación profesional pedagógica en la Educación Superior debe ir dirigida a la creación de expectativas profesionales, la consolidación de necesidades, motivos y actitudes profesionales conducentes al desarrollo de intereses profesionales pedagógicos en los estudiantes en formación, tarea que está muy relacionada con la labor del docente en el cumplimiento de su funciones, lo que hace que sus principios estén estrechamente relacionados con los que rigen el proceso educativo, en una unidad dialéctica. Atendiendo a la importancia que amerita la formación de profesionales de la educación, este artículo tiene como objetivo proponer un sistema de principios del proceso de orientación profesional pedagógica con enfoque grupal, dirigido al desarrollo de intereses profesionales pedagógicos en estudiantes de carreras pedagógicas. Se ofrecen reflexiones teóricas que permiten reconocer al estudiante como personalidad, capaz de tomar decisiones autodeterminadas durante el estudio de la profesión, en el trabajo con situaciones de aprendizaje grupal profesional, en las que el colectivo de año juega un papel fundamental en la organización, dirección e implementación del sistema de influencias educativas.

Palabras claves: principios; orientación profesional pedagógica; enfoque grupal; intereses profesionales pedagógicos.

Abstract

The article is the result of the project Vocational career guidance for entering pedagogical careers, from the University of Pinar del Río "Hermanos Saíz Montes de Oca". The pedagogical professional orientation in Higher Education should be aimed at the creation of professional expectations, the consolidation of needs, motives and professional attitudes conducive to the development of pedagogical professional interests in the students in formation, a task that is closely related to the work of the teacher in the fulfillment of its functions, which makes its principles closely related to those that govern the educational process, in a dialectical unit. Considering the importance that merits the training of education professionals, this article aims to propose a system of principles of the process of pedagogical professional guidance with group focus, aimed at the development of pedagogical professional interests in students of pedagogical careers. Theoretical reflections are offered that allow to recognize the student as a personality, capable of making self-determined decisions during the study of the profession, in the work with situations of professional group learning, in which the collective of year plays a fundamental role in the organization, direction and implementation of the system of educational influences.

Keywords: beginning; professional pedagogical guidance; group approach; professional pedagogical interests.

Introducción

Las nuevas transformaciones educacionales en Cuba requieren del perfeccionamiento continuo de los procesos que comprenden la formación inicial de docentes en la Educación Superior Pedagógica. Las condiciones sociales actuales demandan la formación de un profesor preparado en la ciencia que imparte y altamente identificado con la labor educativa, que encuentre en su labor profesional pedagógica los mecanismos que estimulen la motivación intrínseca por el magisterio.

El proceso educativo se debe organizar atendiendo a las particularidades de los estudiantes, teniendo en cuenta aquellos motivos que lo impulsaron en la selección de la carrera pedagógica. Pino (2013) realizó un estudio sobre la calidad del ingreso a la universidad en los estudiantes que optan por el magisterio y logró afirmar que la motivación por la selección de la carrera tiene poca calidad “cuando la decisión se realiza impulsada por motivaciones extrínsecas, o sea, ajena al contenido esencial de la carrera y/o no tiene suficiente fuerza y amplitud para sostener la decisión del sujeto” (p. 51).

Una vez que el estudiante seleccione la carrera pedagógica, es necesario que durante el proceso de orientación profesional pedagógica (OPP) y en la interacción que establece en su grupo, se logre el desarrollo de intereses profesionales pedagógicos (IPP), lo que pueda garantizar el desarrollo eficiente y autodeterminado en la regulación de la actuación durante el proceso educativo. Al respecto Becalli y González (2016), plantea: “una persona que posee intereses sólidos y estables hacia determinada actividad o esfera de la vida, desarrolla un mayor nivel de ejecución de esta; manifestándose la unidad de aspectos cognoscitivos y afectivos” (p. 155).

La OPP en la Educación Superior debe ir dirigida a lograr niveles de independencia, aceptación y compromiso social en el estudiante en formación. Está estrechamente relacionada con la labor del profesor en el cumplimiento de su función orientadora, lo que hace que sus principios deban estar muy relacionados con los que rigen el proceso educativo, en una unidad dialéctica.

En Cuba los principios relacionados con el proceso de OPP en la Educación Superior han sido definidos por Pino (1998), quien los propone desde la perspectiva de un enfoque problematizador; Otero (2001), los concibe relacionados al desarrollo de los proyectos profesionales pedagógicos y González (2013), define los principios para el diseño de estrategias educativas curriculares de orientación profesional.

Aunque existe una estrecha relación entre los principios que sustentan el proceso de OPP y los que rigen el proceso educativo, definidos por Addine, González y Recarey (2002) y posteriormente por Pla, Ramos, Arnaiz, García, Castillo, Soto, *et al.* (2012) se puede constatar que no se refleja de forma explícita el aprovechamiento a las potencialidades que brinda el grupo como espacio de interacción constante, vivenciación afectiva e intercambio de conocimientos, para la formación profesional del estudiante, descartándose de esta forma el principio relacionado con el carácter colectivo de la educación.

Un estudio realizado durante el curso escolar 2016-2017 por profesores del departamento Formación Pedagógica General, en estudiantes de primero a tercer año de carreras pedagógicas de la Universidad de Pinar de Río “Hermanos Saíz Montes de Oca”, se identificó que el desarrollo de IPP no alcanza los niveles necesarios para un desempeño profesional comprometido con las aspiraciones contenidas en los modelos de formación del

profesional de la educación, lo que tiene como principal causa, las insuficiencias existentes en el proceso de OPP y cómo es concebido desde el labor educativa que realiza el colectivo de año en el grupo de estudiantes.

En este sentido resulta valioso dilucidar qué aspectos se deben tener en cuenta en la dirección de un proceso de OPP con enfoque grupal. Por ello, la escritura de este artículo tiene como objetivo proponer un sistema de principios que sustenten el proceso de OPP con enfoque grupal, dirigido al desarrollo de IPP en los estudiantes de carreras pedagógicas en la Educación Superior.

Desarrollo

Este resultado tiene como antecedente la gestión científica y pedagógica desplegada en el proyecto de investigación “La orientación profesional vocacional con enfoque multifactorial para el ingreso a carreras pedagógicas, de la Universidad de Pinar del Río”, del que se han derivado estudios realizados por Barrera (2016), Barrera, Cueto, Reyes y Carballo (2018), Barrera, Reyes y Cueto (2018) sobre el trabajo grupal en el proceso de OPP para contribuir al desarrollo de IPP.

Los resultados que se exponen se sustentan en los fundamentos de la orientación educativa (Domínguez, 2014), que se derivan de las concepciones vygotskianas y en su esencia tienen un carácter preventivo y remedial, como relación de ayuda, que implica el desarrollo de las potencialidades de la personalidad de cada estudiante mediante el diálogo y de un amplio proceso interactivo. A partir de los criterios de Sánchez, López y Alfonso (2018), se identifica la orientación educativa, como parte de la actividad pedagógica profesional del docente universitario.

En la investigación se utilizó como método general el dialéctico materialista, que posibilitó el empleo de métodos del nivel teórico como: el análisis histórico-lógico, el análisis-síntesis y la sistematización, los que se emplearon en la interpretación, enriquecimiento, confrontación, modificación y construcción de conocimientos teórico-prácticos, relacionados con la determinación del sistema de principios propuesto y las interrelaciones existentes entre ellos.

Los IPP en el joven universitario se materializan con mayor intensidad en el estudio de la profesión pedagógica, por encontrarse en un proceso de ratificación de la profesión elegida y juegan un papel importante sus expectativas, proyecciones futuras, aspiraciones, deseos, metas y motivos, los que se pueden hacer realidad en el contexto del grupo en que se desarrolla.

Se comparten los criterios de Chivás, Medina y Alfonso (2018) al plantear que en el proceso de orientación profesional participan todos los agentes educativos, los que ejercen acciones de orientación sobre el individuo, perteneciente a un grupo, espacio que estimula la comunicación dialogada, ofrece seguridad y confianza a sus integrantes, y le permite al profesor abordar el sistema de conocimientos del programa de orientación pedagógica.

En el contexto universitario resulta interesante aprovechar las relaciones interpersonales entre los estudiantes y las potencialidades que brinda el grupo como espacio de intercambio de conocimientos, socialización de experiencias, vivenciación y aprendizajes, para desarrollar un proceso de OPP que contribuya al desarrollo de IPP en cada uno de sus integrantes. Lo anterior apunta a que los docentes que integran los colectivos pedagógicos en las universidades, deben estar preparados para direccionar un proceso educativo que tribute al logro de los objetivos del modelo del profesional que se desea formar, viendo el grupo como centro del proceso.

Motivados por esta temática y centrando la atención en el grupo como espacio de formación profesional pedagógica, se aborda un proceso de OPP con enfoque grupal que contribuya al desarrollo de IPP, definido por Barrera, Cueto *et al.* (2018) como:

... el sistema de influencias educativas, dirigidas al desarrollo de los IPP en los estudiantes en formación, como parte del proceso educativo que centra la atención en las relaciones interpersonales y su relación con la tarea grupal, a partir de ofrecer vías, métodos y procedimientos para la apropiación de los contenidos profesionales pedagógicos, el desarrollo de sentimientos, valores y actitudes, en relación con la labor del docente y satisfacer necesidades individuales y sociales del estudiante, que se forman en el contexto de su grupo. (p. 12)

En la Educación Superior Pedagógica el proceso de OPP con enfoque grupal, se sustenta en un sistema de principios que forman parte de su base legal. Se concuerda con Addine *et al.* (2002), cuando al referirse a los principios que rigen el proceso educativo plantea que “actúan como guía de las metas que el hombre debe lograr a través de su actividad, para la transformación y creación de lo nuevo, proceso a través del cual el hombre no solo transforma el medio, sino se autotransforma” (p. 81).

En este estudio se comprende el proceso de OPP como parte del proceso educativo, por lo que se partió del análisis de los principios definidos por Addine *et al.* (2002) y Pla *et al.* (2012), y los expresados por Pino (1998), Otero (2001) y González (2013), sobre la orientación profesional en general y la pedagógica en particular, para llegar a consensos e interrelaciones.

La OPP en la Educación Superior Pedagógica es concebida como una estrategia curricular, transversal al proceso educativo, lo que exige de los profesores de los colectivos de año un amplio dominio del trabajo grupal, para que desde el cumplimiento de sus funciones dirijan acciones que contribuyan a la formación profesional de los futuros docentes.

El sistema de principios que sustenta el proceso de OPP con enfoque grupal, para contribuir al desarrollo de IPP en los estudiantes de carreras pedagógicas es el siguiente:

Principio del carácter personalógico de la OPP: tiene sus bases teóricas en las investigaciones realizadas por González (1989), sobre el proceso de orientación profesional con enfoque personalógico, donde se pone al sujeto, desde su determinación y compromiso social, como protagonista del proceso.

Exige la necesidad de considerar la OPP en la Educación Superior Pedagógica como relación de ayuda y centrar la atención en el estudiante como personalidad al atender sus necesidades, motivos, intereses y aspiraciones relacionadas con la profesión en estudio, ayudándolo a descubrir el mejor modo de desarrollarse profesionalmente sobre la base de sus expectativas profesionales pedagógicas, como sujeto que se forma y desarrolla en el proceso de relaciones sociales, que puede tomar sus propias decisiones de forma autodeterminada.

Durante el proceso de OPP con enfoque grupal el estudiante se convierte en el centro de atención y a partir de las interrelaciones con los otros satisface las necesidades relacionadas con la profesión pedagógica. Se comparten los criterios de Chivás, Medina y Alfonso (2018) cuando plantean que la orientación profesional debe dirigir sus objetivos hacia la educación integral de la personalidad, con un marcado enfoque práctico que facilite el pleno conocimiento de la profesión.

No implica sustituir, sobreproteger, sino facilitar las condiciones, significa el interjuego, intersíquico-intrapsíquico, es decir, precisa de las relaciones interpersonales y moviliza los recursos del sujeto con el contexto educativo que lo facilita.

Principio del carácter problematizador del proceso de OPP, en el trabajo con situaciones de aprendizaje grupal profesional: parte de los presupuestos teóricos de Pino (1998), al abordar la orientación profesional con un enfoque problematizador en la formación de docentes, para el desarrollo de la identidad profesional, donde hace referencia a que “la ayuda parte y se desarrolla a través de situaciones de aprendizaje que faciliten una problematización personalizada y mediatizada de la relación alumno-profesión” (p. 47). Este autor destaca el valor del trabajo en grupos de reflexión y el empleo de técnicas participativas en el análisis de situaciones conflictivas, al evidenciar el carácter problematizador de la relación sujeto-profesión.

Este principio exige que la ayuda dirigida al estudiante durante el estudio de la carrera pedagógica sea a partir de situaciones de aprendizaje grupal profesional que traigan consigo contradicciones que posibiliten la reflexión, el debate y el análisis en el grupo de estudiantes en formación, pues requieren de una posición activa de este y del grupo ante la toma de decisiones profesionales y la búsqueda de soluciones, que parten del vínculo estudiante-profesión, de ahí su carácter problematizador.

Requiere que el orientador emplee como recurso las vivencias acumuladas en la historia del estudiante, sus conocimientos previos y que se apoye cada vez más en la experiencia que posee de su práctica laboral sistemática y/o concentrada, en cómo proyecta y vive su futura profesión.

El estudio de la profesión pedagógica para el estudiante universitario constituye un momento crucial de su desarrollo profesional, lo que incluye su formación inicial como un proceso dinámico y evolutivo de la profesión, que encuentra su máxima expresión en desarrollo de sólidos IPP, definidos por Barrera, Cueto *et al.* (2018) como:

... formaciones motivacionales que expresan la orientación cognitivo-afectiva del estudiante hacia el contenido y estudio de la profesión pedagógica, y la labor del docente por serle esta significativa, que se manifiesta en la actitud que sostiene su comportamiento durante el proceso de formación. (p. 8)

La problematización posibilita que el estudiante ponga en práctica los conocimientos asociados a su rol profesional y los que han sido propiciados durante el proceso de formación, fundamentalmente los relacionados con la disciplina Formación Pedagógica General, a la vez el intercambio en el grupo permite que se apropie de nuevos contenidos de forma desarrolladora y personalizada, mayor implicación afectiva y actitud positiva ante las actividades profesionales.

Principio del carácter procesal, sistémico y sistemático de la OPP: tiene como base los criterios de Pino (1998) y Otero (2001), al plantear que el proceso de OPP no puede entenderse como la suma de un conjunto de acciones aisladas, sino debe constituir un sistema de acciones orientacionales, tanto a nivel individual como grupal.

Permite comprender la OPP como un proceso que transita por diferentes etapas o momentos durante el estudio de la profesión pedagógica, donde cada actividad debe ser consecuencia de la planificación, de la secuencia lógica de los contenidos, de forma coherente y continua, que tiene como centro la asimilación del objeto de la profesión y la apropiación de los

contenidos esenciales que le permita identificarse afectivamente con ella, con un carácter sistémico y sistemático.

No es suficiente que las actividades que se desarrollan en el contexto universitario, durante el proceso de OPP con enfoque grupal se planifiquen y ejecuten con calidad; las actividades deben conformar un enfoque de sistema, a partir de los criterios de Milián y Valdivia (2016), “implica la identificación y gestión de procesos y acciones interrelacionados entre sí en los distintos niveles organizativos, todo lo cual se debe evidenciar desde los planes de trabajo metodológicos” (p. 84).

Este carácter sistemático del proceso de OPP exige que las actividades que se realicen durante el proceso educativo estén estrechamente relacionadas entre sí y transiten por varios momentos durante el estudio de la carrera, que demuestran el desarrollo consecuente de la personalidad del estudiante en formación, de forma ascendente y en espiral, en consonancia con el objeto de la profesión pedagógica y de las exigencias del modelo del profesional. La OPP debe ser vista como un proceso continuo, dinámico, flexible y gradual para que desarrolle los IPP en los estudiantes, de forma tal que lleguen a su máximo nivel de desarrollo.

Principio de la integración de la OPP como parte del proceso educativo: parte de los aportes de Pino (1998), al plantear el carácter profesional que debe tener el proceso educativo, pues cada elemento de él debe participar de alguna manera en el sistema de OPP que se desarrolla en el contexto universitario.

Exige del proceso educativo un enfoque profesional que permita comprender el carácter dinamizador de la orientación profesional durante su desarrollo, al llevar implícitos contenidos profesionales que responden a los objetivos y exigencias del modelo del profesional.

Es necesario crear las condiciones para desarrollar un proceso educativo que propicie espacios de intercambio de conocimientos, experiencias, expectativas y vivencias, dirigido a los contenidos fundamentales de la profesión pedagógica, a la integración de las influencias educativas y de los componentes académico, investigativo, laboral y extensionista en un proceso de acercamiento progresivo del estudiante al objeto de la profesión y al desarrollo de sus IPP.

Principio de la unidad entre oportunidades de aprendizaje y experiencia personal conducentes al desarrollo de IPP: tiene sus bases en los aportes de Otero (2001), al referir que el proceso de OPP debe proveer oportunidades de aprendizaje, diferentes contenidos que favorezcan la experiencia personal del sujeto, conducentes a tomar decisiones traducidas en proyectos personales y profesionales.

Exige el empleo de situaciones de aprendizaje grupal profesional contextualizadas a la práctica educativa futura del estudiante, o a la práctica laboral sistemática y/o intensiva, que respondan a los problemas profesionales y exigencias del modelo del profesional, que encierren en sí contenidos contradictorios y que en el contexto grupal se propicie el debate, el intercambio de ideas y de experiencias personales, al expresarse de manera activa ante las contradicciones existentes, participar en la toma de decisiones a la vez que se apropia de los contenidos del modo de actuación profesional, lo interioriza y lo expresa en su comportamiento y en sus intereses profesionales.

Siendo consecuente con los criterios de Sánchez y Veytia (2017), para el trabajo con situaciones de aprendizaje “es necesario crear ambientes pedagógicos favorables, en los cuales se presente un clima para la búsqueda de la información, la identificación de

problemáticas, y la construcción de conocimientos tanto de manera individual como colaborativa” (p. 43).

La relación de ayuda en cada momento va dirigida de forma sistemática a la apropiación de los contenidos del objeto de la profesión pedagógica, necesarios para despertar en los estudiantes sentimientos de atracción por ella, el grupo constituye el medio de análisis fundamental para el debate y direccionar todo el proceso dirigido a desarrollar los IPP en los estudiantes.

En este sentido, se comparten los criterios de Machado, Companioni & Medina (2014), quienes al referirse a la orientación profesional pedagógica plantean que “exige por tanto que sea estructurada metodológicamente sobre las bases de la teoría de la tendencia orientadora de la personalidad, a través de modelos preconcebidos sobre la base de un proceso de determinación de necesidades y donde el educando encuentre un espacio efectivo para canalizar sus intereses hasta que se conviertan en motivos rectores de la conducta personal y socialmente asumida hacia la profesión, premisa para la consolidación de intereses profesionales. (p. 44).

Principio del carácter rector del colectivo de año en el proceso de OPP: parte de los criterios de Pino (1998), al considerar al colectivo de año como “el único órgano capaz de articular durante el curso y de forma continua la relación diagnóstico-orientación y dar vida así al sistema de orientación profesional” (p. 47).

El colectivo de año constituye la agencia más significativa en el proceso de OPP con enfoque grupal para contribuir al desarrollo de IPP en los estudiantes de carreras pedagógica y tiene en sus manos la formación profesional de los futuros docentes. Es el encargado de organizar, dirigir e implementar, al tener en cuenta el diagnóstico, todo el sistema de influencias educativas y dar cabida de esta forma al proceso de OPP, por lo que implica al claustro y a los estudiantes en su totalidad durante todo el proceso.

Se comparten los criterios de Pino y Más (2015), al plantear que el profesor necesita comprender, que la orientación vista como relación de ayuda, es parte de su tarea como docente, que le permite aprovechar las potencialidades del grupo al convertirse en un punto de referencia para los estudiantes, al estimular la independencia y capacidad de enfrentar sus problemas y decisiones. Cada miembro del colectivo de año es un orientador profesional, a partir de la ejemplaridad de cada uno y de su accionar cooperado; conforman un proceso integrativo de influencias sobre el estudiante, que permite desarrollar sus IPP en el contexto grupal, de manera individualizada, sobre la base de sus necesidades y motivos.

El profesor del colectivo de año “constituye ante todo un modelo educativo que debe dirigir su influencia mediante diferentes actividades a la formación de intereses cognoscitivos de sus estudiantes ... desarrollar en los mismos la formación de una actitud valorativa hacia la profesión pedagógica” (Domínguez, 2016, p. 10).

Principio del carácter grupal del proceso de OPP: este principio interpreta el grupo como célula del proceso de OPP para contribuir al desarrollo de IPP en los estudiantes de carreras pedagógicas, capaz de influir en el desarrollo profesional de cada uno de sus miembros, sin descartar su atención diferenciada. En el trabajo grupal es necesaria centrar la “atención en la esfera motivacional, tanto a la consolidación de intereses profesionales como a la reorientación motivacional en aquellos estudiantes que no manifiestan intereses profesionales hacia la carrera elegida” (Domínguez, Matos y Díaz, 2016, pp. 55-56).

El proceso transcurre en el marco de un conjunto de personalidades, de ahí que debe estructurarse al tomar en consideración las características individuales de cada miembro, lo que él aporta al resto y al grupo en general; ello permitirá que el profesor/orientador ejerza su labor de orientador profesional, sin olvidar que como individuo y como grupo tienen sus propias opiniones, con las cuales hay que contar.

La dinámica grupal constituye el centro del proceso de OPP con enfoque grupal, a partir de la que se dinamiza el proceso de formación y desarrollo profesional del estudiante en formación. Las interacciones entre los miembros del grupo son la base de su desarrollo profesional. El orientador profesional (profesor del colectivo de año), aunque no es un miembro más del grupo, debe ser parte de él, los miembros del grupo lo deben ver como un miembro más, un guía profesional, en el cual pueden apoyarse, depositar su confianza, evacuar sus dudas, creándose un clima de afecto sobre la base del respeto, que armonice los procesos internos de la dinámica grupal.

Se concuerda con Pino (1998), al plantear que “no pueden haber acciones de orientación productivas en el profesor, sin manejo adecuado de la dinámica grupal. El proceso grupal es la vía fundamental para implementar en la práctica las acciones de orientación del profesor” (p. 75).

Durante el proceso de OPP con enfoque grupal la estructura interna del grupo se organiza sobre la base de la tarea grupal, dígase: relaciones, roles, estatus, funciones, asignación de responsabilidades, entre otras, que hacen de la tarea grupal, más que un hecho evidente (observable) en el interior del grupo, que se convierta en contenido explícito para cada miembro y guía del desarrollo grupal profesional pedagógico.

Exige el empleo de situaciones de aprendizaje grupal profesional, donde la comunicación intragrupal constituye la base para la reflexión, el debate y la toma de decisiones; interacción que desde el primer año de estudio permite que los estudiantes se adentren en la esencia del objeto de la profesión pedagógica, se apropien de contenidos que sirven de guía a su formación profesional e identificación afectiva, que son la base del desarrollo de IPP.

Los procesos grupales comprenden la comunicación como un aspecto básico, pues sin el intercambio consciente e inconsciente de ideas, actitudes, opiniones y vivencias afectivas, no es posible conformar un grupo y, por tanto, contribuir a su desarrollo profesional pedagógico. Para que el profesor/orientador lleve a cabo una OPP con enfoque grupal, que contribuya a desarrollar los intereses profesionales en los estudiantes en formación pedagógica, debe partir de tres ideas fundamentales:

Comprender el grupo como espacio de desarrollo y crecimiento personal y profesional.

Con el ingreso del estudiante a la Educación Superior Pedagógica, el colectivo de año a partir del diagnóstico y la influencia que ejerce sobre los estudiantes, en estrecha relación con otros agentes y agencias socializadoras, debe lograr que la conformación del grupo sea sobre la base del respeto y la colaboración mutua, como elemento que permite una mayor integración de los miembros del grupo. Se debe comprender el grupo como un espacio dinámico, de intercambio, de construcción social, que ejerce cierta influencia sobre sus miembros e influye en su desarrollo profesional.

El empleo de situaciones de aprendizaje grupal profesional debe ir dirigido a la apropiación de conocimientos, la identificación afectiva y al desarrollo de actitudes asociados a la profesión pedagógica.

Las situaciones de aprendizaje grupal profesional deben ser situaciones contradictorias que reflejen la integración de los componentes académico, laboral, investigativo y extensionista, que favorezcan la apropiación de conocimientos asociados a la profesión pedagógica, modos de actuación profesional acordes a las necesidades sociales, al desarrollo de habilidades y valores profesionales, lo que requiere de un enfoque profesional del proceso educativo.

El acercamiento al mundo de la profesión se debe convertir en un espacio de intercambio de experiencias, de aprendizaje personal y crecimiento profesional que conlleve vivenciación y significación, conducentes al desarrollo de actitudes profesionales, que pueden ser manifestadas en la medida que el estudiante se muestre más decidido, perseverante y participativo durante el proceso educativo.

La dinámica de grupo constituye el centro del desarrollo grupal profesional a la cual el colectivo de año no puede estar ajeno, sino influir en ella y propiciarla de forma sistemática para desarrollar los IPP en los estudiantes en formación.

Lo que sucede en el interior del grupo no puede ser ajeno a la labor educativa del colectivo de año, el interaccionar de los miembros del grupo está mediado por la actividad y la comunicación que ejercen los participantes del proceso educativo. El grupo es un escenario rico para el aprendizaje, donde cada miembro aporta sus experiencias, vivencias y conocimientos, y contribuye de esta forma a su desarrollo. El profesor/orientador debe hacer adecuado uso de la dinámica grupal para influir en los estudiantes y desde su accionar sistemático incentivarlos hacia el contenido y estudio de la profesión pedagógica a la vez que desarrolla sus IPP.

Se concuerda con Ojalvo (2014), cuando al referirse a la interacción en el aula como un fructífero campo de investigación educativa y al papel del profesor, expresa:

Se prefiere, ahora, que el docente, en especial el universitario, sea un profesional altamente calificado tanto en su ciencia como en su formación psicopedagógica y en su condición humana, con vistas al logro de su objetivo central: guiar y estimular el autodesarrollo de sus educandos, su autodeterminación profesional y personal, y motivar el constante autoperfeccionamiento de los jóvenes, para contribuir a su formación profesional. (p. 159).

Para organizar el proceso de OPP desde el trabajo con el grupo el profesor/orientador debe tener en cuenta los siguientes aspectos:

- Contar con el diagnóstico psicopedagógico del grupo y de cada uno de sus miembros.
- Concebir acciones a partir de las necesidades, intereses, metas y proyectos individuales y grupales.
- El empleo de situaciones de aprendizaje grupal profesional, para dar tratamiento al objeto de la profesión pedagógica.
- Definir los objetivos del grupo, dando participación activa a sus miembros.
- Mantener la observación constante de lo que sucede en el interior del grupo, lo que implica: tener en cuenta las relaciones entre sus miembros, saber interpretar la dinámica grupal y saber intervenir en los conflictos que emergen ante las tareas profesionales, entre otras.
- Concebir la tarea grupal profesional como centro del desarrollo profesional del grupo.

Conclusiones

En Cuba los principios relacionados con el proceso de OPP han sido definidos por Pino (1998), Otero (2001) y González (2013), y abordados desde diferentes posiciones teóricas, lo que constituye punto de partida para la determinación de los principios que sustentan el proceso de OPP con enfoque grupal, dirigido al desarrollo de IPP en estudiantes de carreras pedagógicas.

El proceso de OPP con enfoque grupal en la Educación Superior debe ser parte del proceso educativo, donde cada acción o actividad que se desarrolle logre que el estudiante en formación se apropie de conocimientos relacionados con la profesión pedagógica y la labor del docente, que le permita reafirmar la profesión elegida, a la vez que se forman sentimientos de amor, respeto y admiración por la labor educativa, y lo exprese en su comportamiento diario, como resultado del desarrollo de IPP sólidos.

El colectivo de año juega un papel protagónico en la dirección del proceso de OPP con enfoque grupal, donde el grupo es el centro del proceso, por lo que los docentes deben dominar los principios que lo rigen y los contenidos relacionados con las teorías de grupo, para hacerlos cumplir desde sus tareas y funciones.

Referencias bibliográficas

- Addine, F., González, A. M. y Recarey, S. (2002). Principios para la dirección del proceso pedagógico. En: *Compendio de Pedagogía*, (pp. 80- 97). Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.
- Barrera, I. (2016). *El proceso de orientación profesional pedagógica con enfoque grupal, dirigido al desarrollo de intereses profesionales pedagógicos*. (Tesis de Doctorado). Universidad de Pinar del Río "Hermanos Saíz Montes de Oca", Pinar del Río, Cuba.
- Barrera, I., Cueto, R. N., Reyes, A. C. & Carballo, F. L. (2018). El trabajo grupal en el proceso de orientación profesional pedagógica. Algunas consideraciones teóricas. *Revista Alternativas Cubanas en Psicología*, 6 (16), 53-62.
- Barrera, I., Reyes, A. C., Cueto, R. C. (2018). Estrategia de orientación profesional pedagógica con enfoque grupal para el desarrollo de intereses profesionales pedagógicos. *Mérida. Revista de Educación*, 16 (4), 517-548.
- Becalli, L. E. & González, J. (2016). La consolidación de intereses profesionales pedagógicos en estudiantes de Licenciatura en Educación. Algunas claves. *Revista Atenas*, 4 (36), 152-168.
- Chivás, J, Medina, Y. & Alfonso, O. (2018). Programa de superación para el docente de Educación Especial para fortalecer la orientación profesional vocacional. *Revista EduSol*, 18 (65), 70-81.
- Domínguez, I., Matos, Z. C. & Díaz, J. (2016). La diversidad de los intereses profesionales. Su atención en la formación inicial del educador. *Revista Pedagogía Universitaria*, 11 (1), 51-64.
- Domínguez, L. (2014). Orientación educativa y profesional. En: *Juventud y grupo en la educación superior: apuntes desde la Psicología* (pp. 37 – 67). La Habana: Universidad de La Habana. Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior.
- Domínguez, T. (2016). La innovación y los intereses profesionales pedagógicos en el proceso de enseñanza aprendizaje de las ciencias naturales. *Revista Avanzada Científica*, 19 (2), 1-16.

González, V. (1989). *Niveles de integración de la motivación profesional*. (Tesis de Doctorado). Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona", La Habana, Cuba.

_____. (2013). La orientación profesional en la educación superior. Reflexiones y experiencias desde el enfoque histórico-cultural del desarrollo humano. *Revista Alternativas Cubanas en Psicología*, 1 (2), 55-63.

Machado, A. O., Companioni, B., & Medina, W. (2014). La formación vocacional y orientación profesional: un reto en la Licenciatura en Educación Química Industrial. *Revista Conrado*, 10(45), 42-49.

Milián, Y. & Valdivia, M. A. (2016). Las Estrategias Curriculares en la formación profesional pedagógica del Licenciado en Educación Matemática- Física. *Revista Atenas*, 3 (35), 80-95.

Ojalvo, V. (2014). La interacción en el aula: un fructífero campo de investigación educativa. En: *Juventud y grupo en la educación superior: apuntes desde la Psicología* (pp. 159-181). La Habana: Universidad de La Habana. Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior.

Otero, I. (2001). *Modelo de orientación profesional pedagógica para estimular el proceso de desarrollo de proyectos profesionales pedagógicos en los estudiantes*. (Tesis de Doctorado). Instituto Superior Pedagógico "Félix Varela", Villa Clara.

Pino, J. L. & Más, M. (2015). La Orientación Educativa en los contextos universitarios. Algunas reflexiones desde la experiencia de la Universidad de Ciencias Pedagógicas "Enrique José Varona". Manuscrito no publicado.

_____. (1998). *La orientación profesional en los inicios de la formación superior pedagógica. Una propuesta desde el enfoque problematizador*. (Tesis de Doctorado). Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona", La Habana.

_____. (2013). Orientación educativa y profesional en el contexto cubano: concepciones, experiencias y retos. *Revista Alternativas Cubanas en Psicología*, 1 (2), 48-54.

Pla, R. V., Ramos, J., Arnaiz, I., García, A., Castillo, M., Soto, M., Rey, C., Moreno, M. J., González, K., Fabá, M., Rodríguez, L. E., Fonseca, M. E., Ferrer, M., Yera, A. I., Companioni, I., Rodríguez, M. & Cruz, M. (2012). *Una concepción de la pedagogía como ciencia. En: Tercer Premio de Ciencia e Innovación 2008. Parte I* (pp. 1 - 66). La Habana: Pueblo y Educación.

Sánchez, A. & Veytia, M. G. (2017). Situaciones de aprendizaje mediante las TIC para la formación de investigadores desde una intención práctica. *Revista Atenas*, 4 (32), 31-48.

Sánchez, P. P., López, M. M. & Alfonso, Y. (2018). La orientación educativa en la actividad pedagógica profesional del docente universitario. *Revista Conrado*, 14(65), 50-57.

DINÁMICAS SUBJETIVAS EN LA REPRODUCCIÓN DE IGUALDAD-DESIGUALDAD RACIAL. ESTUDIO DE CASOS EN INTELLECTUALES

Isaac Irán Cabrera Ruiz

Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas. Villa Clara, Cuba

Isis Marlen Rodríguez Reyes

Universidad de Ciego de Ávila. Ciego de Ávila, Cuba

Rosanaily Álvarez Laureiro

Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas. Villa Clara, Cuba

Resumen

La investigación, desde un enfoque cualitativo, tuvo como objetivo develar la configuración subjetiva de la racialidad que reproduce dinámicas de igualdad-desigualdad racial en intelectuales de dos ciudades de Cuba. Fue empleado como instrumento un cuestionario cualitativo. Los resultados comprobaron similitudes en la configuración subjetiva de la racialidad en los intelectuales de las dos ciudades, al integrar sus ideas de la raza, atributos y prácticas, concebirla como realidad social y negar la existencia de esta, diferenciar a los grupos raciales fundamentalmente sobre aspectos físicos, constituir el grupo racial negro el más estereotipado y el reconocido como con mayor comportamiento discriminatorio, además de concebir al humor y las frases populares como las formas más frecuentes de discriminación y al legado histórico como la principal causa del rechazo por motivos raciales.

Palabras Clave: Subjetividad, desigualdad racial

Abstract

The research, taken from a qualitative approach, aimed to unveil the subjective configuration of raciality that reproduces dynamics of racial equality-inequality in intellectuals from of the two cities of Cuba. The qualitative questionnaire was used as an instrument. The results verified similarities in the subjective configuration of raciality in intellectuals from of two cities, by integrating their ideas of race, attributes and practices, conceiving it as a social reality and denying its existence, differentiating racial groups fundamentally on physical aspects, to constitute the black racial group, the most stereotyped and recognized as having the highest discriminatory behavior, in addition to conceiving humor and popular phrases as the most frequent forms of discrimination and the historical legacy as the main cause of rejection on racial grounds.

Keywords: Subjectivity, racial inequality

Introducción

El estudio de las relaciones raciales es un tema complejo y sensible, pero necesario como plantea Morales-Domínguez, E. (2008), ya que lleva implícito un fuerte componente de división social. Al pertenecer a un grupo racial las personas comparten determinados rasgos, cualidades, jerarquías, roles y expectativas sociales, por los cuales se distingue su pertenencia endogrupal. La asignación de tales atributos responde, por un lado, a

características fenotípicas y morfológicas comunes que objetivamente se muestran como semejantes entre los sujetos y, por otro, a construcciones elaboradas en condiciones histórico-culturales concretas, las cuales pautan las conductas hacia el propio grupo y con respecto al exogrupo y viceversa (Álvarez, 2019).

La racialidad debe comprenderse desde el sistema de relaciones sociales en que se produce, como las formas específicas en que interactúan socialmente los individuos de diferente filiación racial, las cuales se van a encontrar mediadas por factores históricos, económicos y socioculturales y se incorporan a la conformación de una identidad racial en la que cada individuo se reconoce (Pérez-Álvarez, 1996).

La idea de raza es justo eso, una idea, como expresa Martínez-Heredia (2002):

Las razas son construcciones sociales que identifican o marcan a grupos humanos respecto a otros grupos, en dependencia de relaciones que sostienen entre sí; construcciones elaboradas en un medio específico, históricamente determinable, en íntimos nexos con las relaciones sociales, las clases sociales y las acumulaciones culturales de la sociedad de que se trate. (Martínez-Heredia, p. 24)

La noción de que las razas existen con características físicas definibles y, aún más, que algunas razas son superiores a otras es el resultado de procesos históricos particulares que tienen sus raíces en la colonización (Wade, 2000). No importa el color que exhiba la epidermis, alude Romay (2015), nadie nace blanco, negro o mestizo, se aprende a serlo en la medida en que se interactúa con otros. Lo cierto es que históricamente blancos y no blancos han ocupado desiguales posiciones sociales como parte de una lógica de dominación que la sociedad reproduce.

El hecho de clasificar en razas lleva implícito la reproducción de un marco de inferioridad-superioridad. En esta lógica intergrupala se racializan las relaciones interpersonales, en la medida que se sitúa a los grupos raciales en posición de igualdad social o de dominación de unos sobre otros; esto último, sustentado en “procesos clasificatorios disyuntivos que etiquetan y excluyen a personas y grupos” (Riera y Pérez, 2011). Las desigualdades raciales, junto a su soporte más visibilizado, estructural y material, tiene en la subjetividad un mecanismo subrepticio y enquistado de reproducción que opera a nivel simbólico. Y en este sentido, lo racial siempre ha estado conectado a la problemática de igualdad-desigualdad social.

En Cuba, tras el triunfo de la Revolución en 1959, fueron tomadas medidas dirigidas a eliminar las desigualdades predominantes, entre ellas las raciales, lo cual permitió revertir ostensiblemente tal situación. Sin dudas, se les propinó un golpe demoledor a los componentes estructurales del racismo: se destruyeron las bases que daban lugar a un racismo institucionalizado en la etapa prerrevolucionaria, se proclamó la igualdad de derechos y oportunidades y la existencia de una sociedad que condena los actos de discriminación.

Pese a ello, las relaciones interpersonales entre los ciudadanos de la nación se mantuvieron influenciadas por estereotipos y prejuicios raciales, que al estar fuertemente arraigados en la cultura y en las costumbres, impidieron la erradicación de actos discriminatorios.

Aunque la Revolución Cubana demolió el racismo estructural de la vieja sociedad y el color de la piel perdió el papel ordenador de antaño, aún no terminamos de

barrer todos los escombros; la raza –ese tipo de codificación mental de lo que somos y de lo que son los otros– continúa influyendo en las premisas, formas y consecuencias de ciertas relaciones sociales, así como en las posibilidades de realización efectiva de sujetos individuales y colectivos (Romay, 2012, p. 255).

De igual forma, el Comandante en Jefe Fidel Castro Ruz confesó a Ignacio Ramonet en el libro *Cien horas con Fidel*: “Éramos entonces lo suficientemente ingenuos como para creer que establecer la igualdad total y absoluta ante la ley ponía fin a la discriminación. Porque hay dos discriminaciones, una que es subjetiva y otra que es objetiva” (citado en Ramonet, 2006, p. 228). Existió sobre el tema, como ha reconocido De la Hoz (2021), un prolongado silencio, desde 1962 hasta 1998 en el Congreso de la UNEAC cuando, precisamente, Fidel lo abordó. Durante este período se han perpetuado diferencias raciales de soporte simbólico (estereotipos, prejuicios y comportamientos discriminatorios) que se expresan en las relaciones entre estos grupos. Como parte de la estrategia política en el enfrentamiento de esta problemática se creó en 2009 la Comisión “José Antonio Aponte” como grupo de trabajo permanente para luchar contra la discriminación racial y rescatar las raíces africanas en Cuba y, en 2019, el Consejo de Ministros aprobó el Programa Nacional contra el racismo y la discriminación racial,² concebido para combatir y eliminar definitivamente los vestigios de racismo, prejuicios raciales y discriminación racial que subsisten.

En Cuba, persisten estereotipos, prejuicios y actos de discriminación que reproducen desigualdad estructural. Las principales brechas de desigualdad por el color de la piel son sistematizadas por Zabala (2020) con respecto a la equidad y movilidad social, educación, salud y bienestar, empleo, desventajas socioeconómicas e integración. En ellas se expresan asimetrías en las relaciones sociales con fronteras entre los grupos raciales donde las mayores oportunidades y acceso son para las personas blancas legitimándose una relación de superioridad-inferioridad entre estos grupos raciales.

Inmersos en el estudio de las implicaciones de la subjetividad en la reproducción de igualdad-desigualdad en las relaciones raciales en grupos sociocupacionales nos propusimos como objetivo develar dinámicas subjetivas en intelectuales de dos provincias de Cuba fuera de la capital.

Partimos de una comprensión de subjetividad como sistema que tiene un momento organizativo en la personalidad pero que a la vez existe en un sujeto en acción y relación. La subjetividad individual representa los procesos y formas de organización subjetiva del individuo concreto y la subjetividad social es el complejo sistema de la configuración subjetiva de los espacios de la vida social que en su expresión se articulan estrechamente entre sí y establecen configuraciones subjetivas complejas en la organización social (González-Rey, 2002). Los estereotipos, los prejuicios y los comportamientos como formas dinámicas de subjetividad social portan recursivamente cargas emocionales y expresiones simbólicas compartidas por los grupos que las producen y que traman los espacios sociales, los que, a su vez, tienen su expresión configuracional en la personalidad, los cuales se expresan de forma mediata en la acción individual.

² Expresa la voluntad política del gobierno y está dirigido por el Presidente de la República, Miguel Díaz-Canel Bermúdez, y a ella tributan 18 organismos estatales e igual número de organizaciones de la sociedad civil. En la coordinación directa de las acciones intervienen los ministerios de Cultura, de Relaciones Exteriores y de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente, así como la Unión de Escritores y Artistas de Cuba.

En la subjetivación de las relaciones raciales los estereotipos, prejuicios y comportamientos discriminatorios, transmitidos en procesos socializadores, reproducen desigualdades mediante el reconocimiento de la diferencia que justifica relaciones asimétricas. Por tanto, los contenidos subjetivos se configuran en una doble dinámica, manifiesta (de forma explícita, abierta y consciente) y latente (de forma sutil, sigilosa e inconsciente), en la reproducción de desigualdades.

Método

Se asumió un enfoque cualitativo constructivo-interpretativo (González-Rey y Mitjás, 2015) para estudiar las dinámicas subjetivas que reproducen igualdad-desigualdad racial.

Fue seleccionado el grupo socio-ocupacional intelectuales por su influencia histórica en la sociedad cubana a través de sus juicios, opiniones, críticas y valoraciones. Se consideró, además, que en la actualidad se evidencia una diversificación de este grupo a partir de los sujetos que lo integran.

La delimitación del grupo socio-ocupacional intelectuales como elemento esencial, particular, singular, representativo del sistema, con límites bien definidos, condujo al planteamiento de un muestreo por estudio de casos para enfatizar en el conocimiento de lo particular. La existencia de clasificaciones al interior del grupo con límites bien definidos (intelectuales académicos, intelectuales científicos, intelectuales artistas e intelectuales deportistas) permitió pensar el caso desde estas subdivisiones como unidades de análisis garantizando así la heterogeneidad dentro del grupo socio-ocupacional. Se siguió, un muestreo por estudios de caso con unidades incrustadas, de modo que el caso (grupo socio-ocupacional intelectuales) es segmentado en varias unidades o subunidades (intelectuales académicos, intelectuales científicos, intelectuales artistas e intelectuales deportistas) (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

La estrategia de selección por conveniencia es de tipo práctico y se adoptó siguiendo a Sandoval (1996), de modo que se consideró que estas ciudades para los investigadores eran las que más facilitaban la labor de registro, sin crear interferencias. Se trató de obtener la mejor información, de acuerdo con las circunstancias concretas que rodeaban tanto a los investigadores como a los sujetos. Por otra parte, la disponibilidad declarada con respecto a ambos territorios, obedeció a las posibilidades de entrada libre y permanente a estos lugares, lo cual favoreció el acceso a los individuos de modo que la recolección de los datos fue factible. El acceso al ambiente fue facilitado por los presidentes de la comisión Aponte de cada territorio, obteniéndose para cada sujeto su consentimiento de participación.

Se siguió un muestreo no probabilístico o dirigido, también denominado muestreo guiado por uno o varios propósitos, pues la elección de los sujetos dependió de razones relacionadas con las características de la investigación y cuya finalidad no es la generalización en términos de probabilidad. Las estrategias empleadas para seleccionar a los participantes fueron el muestreo en cadena o por redes (bola de nieve) y muestreo por oportunidad. Dichas estrategias muestrales se acompañaron de la selección por conveniencia y del empleo de informantes.

Para cada caso se seleccionaron participantes de acuerdo a las cuatro unidades de análisis, quedando la investigación conformada por 32 sujetos (16 de cada ciudad, considerada como caso), ocho por cada unidad de análisis. La figura 1 evidencia las características de la muestra.

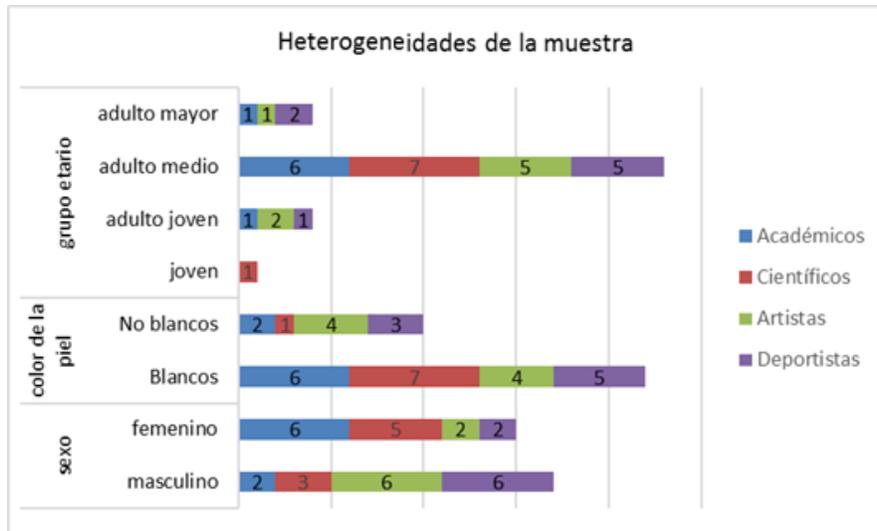


Figura 1. Características de la muestra seleccionada

Aunque el sexo, el color de la piel y el grupo etario tratan de manera heterogénea la muestra y se emplearon métodos como la oportunidad y las cadenas, se observa que hombres y mujeres están representados de forma similar, predominan las personas blancas y los adultos medios, los académicos y científicos son generalmente mujeres blancas y los intelectuales artistas y deportistas son hombres no blancos

Se empleó para la obtención de la información un cuestionario cualitativo integrado por preguntas abiertas, técnicas asociativas, autoobservación y la escala de distanciamiento social con la intención de provocar construcciones de los sujetos a partir de la expresión abierta y reflexiva (Rodríguez, Cabrera, Álvarez, 2021).

Los datos se procesaron con la herramienta AtlasTi. Se efectuó un análisis dentro de cada caso de intelectuales a través de un análisis simultáneo de datos provenientes de las cuatro unidades de análisis. Se empleó para la construcción e interpretación de la información el análisis de contenido, junto a la comparación constante de códigos, el análisis de la frecuencia de aparición, la co-ocurrencia de códigos y la frecuencia media.

Resultados

Modelo teórico comprensivo para el estudio de la configuración subjetiva de la racialidad en intelectuales

El modelo teórico comprensivo para el estudio de la configuración subjetiva de la racialidad en intelectuales de las ciudades seleccionadas se construyó a partir de la integración de los contenidos subjetivos relacionados entre sí (emergidos durante la investigación) y con la teoría asumida. El mismo se conformó en torno a 2 núcleos de sentido que permiten comprender a la configuración subjetiva de la racialidad y su implicación en la reproducción de dinámicas de igualdad-desigualdad: la representación de la raza y los grupos raciales y las prácticas de desigualdad o discriminación racial. La figura 2 muestra la representación gráfica del modelo.

Estos núcleos de sentido se erigieron como configuraciones subjetivas parciales que organizaron, en unidades, sentidos emergentes, que posibilitaron visibilizar la construcción

sociocultural de lo racial. La representación de la raza y los grupos raciales se articuló a partir de las unidades subjetivas, idea de la raza humana y diferenciación por rasgos que describen al grupo racial; mientras que las prácticas de desigualdad o discriminación racial se configuraron a través de los comportamientos de distanciamiento y discriminación raciales y las formas y causas de la discriminación racial.

Estas unidades subjetivas organizaron categorías que integraron indicadores de contenido subjetivo construidos sobre la base de información implícita e indirecta, los cuales explicaron los sentidos que articulan contenidos subjetivos configuradores y se alimentaron de los códigos analíticos y descriptivos que emergieron.

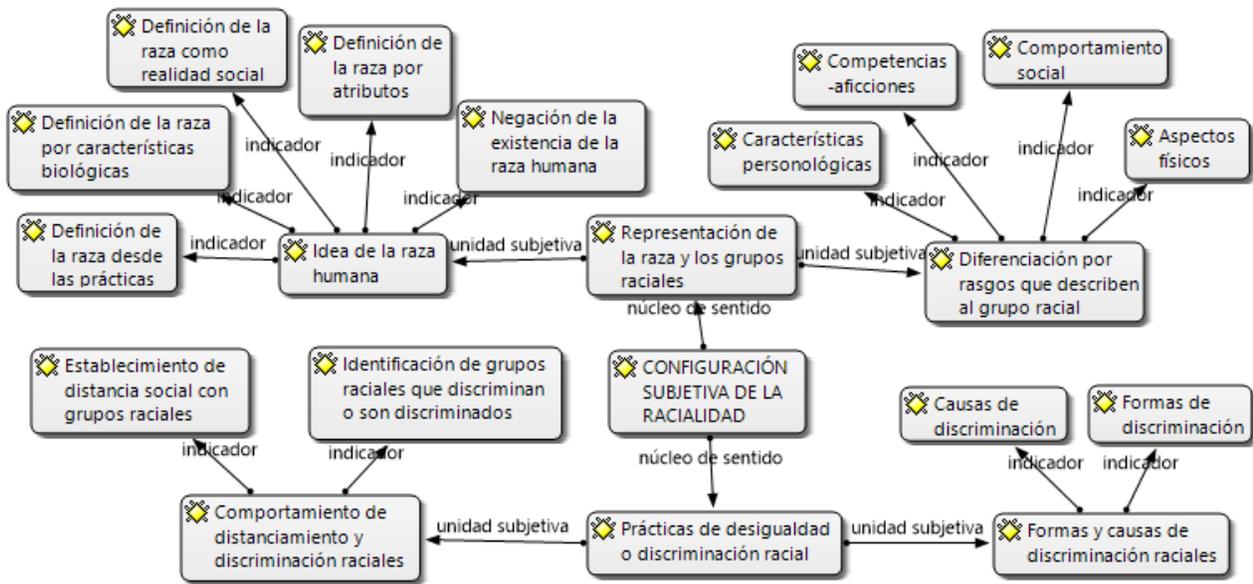


Figura 2. Modelo teórico comprensivo para el estudio de la configuración subjetiva de la racialidad en la reproducción de dinámicas de igualdad-desigualdad en intelectuales Fuente: Elaboración de los autores, 2021.

Configuración subjetiva de la racialidad en intelectuales

Representación de la raza y los grupos raciales.

La idea de la raza en los intelectuales estudiados se configuró a través de 5 indicadores de sentidos subjetivos que agruparon las creencias emergidas en 144 oportunidades. Predomina una idea de la raza definida desde los atributos que se asignan según el grupo racial, las prácticas de vida cotidiana y como realidad incrustada en la sociedad, emergentes en todos los grupos de intelectuales (figura 3).

La raza se define a través de los atributos físicos que se asignan a los grupos raciales, máxime por el color de la piel. Asimismo, se configura un énfasis en reconocerla como hecho cultural y por la existencia de posiciones de superioridad-inferioridad en las relaciones interpersonales, lo cual está expresando secuelas sociales y prácticas estigmatizadoras que se han reproducido históricamente en las relaciones interpersonales.



Figura 3. Configuración de la idea de la raza en los intelectuales según los sentidos subjetivos codificados. Fuente elaboración de los autores, 2021.

En la diferenciación por rasgos de los grupos raciales, los individuos blancos, negros y mulatos resultaron estereotipados en cuanto a aspectos físicos, características personalológicas, competencias-aficiones y comportamiento social, los cuales acompañaron la consideración de varios intelectuales de que lo humano no responde a la raza. Los grupos raciales se diferencian principalmente por los aspectos físicos, atendiendo a las características fenotípicas de los seres humanos, siendo el color de la piel el rasgo más indicado por los participantes (figura 4).

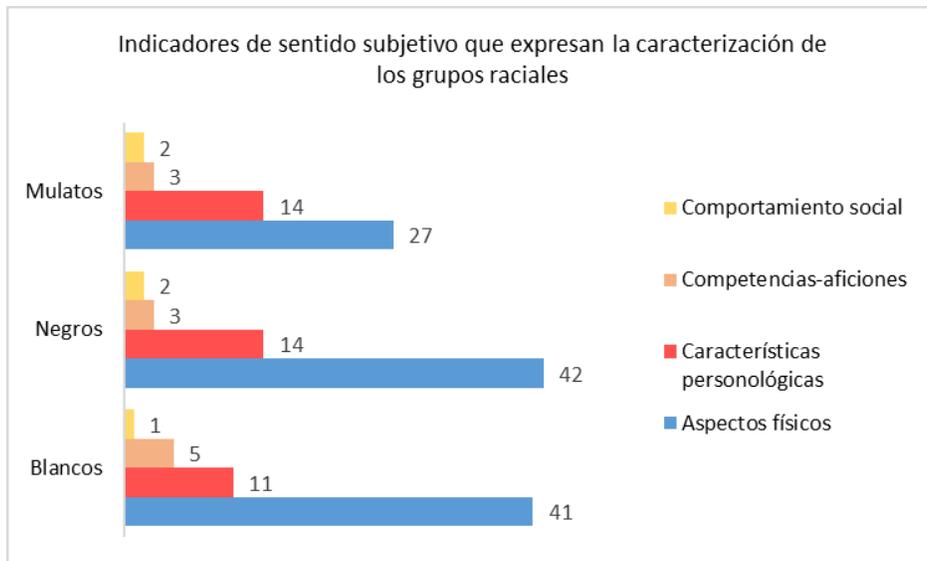


Figura 4. Diferenciación por rasgos de los grupos raciales. Fuente elaboración de los autores, 2021.

De este modo, las personas blancas fueron estereotipadas como de piel clara, blanca y débil, de pelo suave, lacio o ligeramente rizo, con facciones caucásicas o afinadas, labios

pequeños, ojos claros, menor fortaleza, resistencia y rapidez. Los individuos mulatos fueron reconocidos como sensuales y bellos, la presencia de buenos cuerpos y piel preciosa, el alto nivel de aceptación y la búsqueda de inclusión en el entorno; no obstante, sobresalió la comparación con otros grupos raciales, al atribuirles rasgos derivados de la mezcla de las personas blancas y negras. Por su parte los individuos negros resultaron diferenciados por su piel negra, oscura y muy fina, pelo duro, crespo, nariz y boca con tamaño aumentado, ojos negros, los glúteos prominentes y constitución física fuerte.

En relación a las características personalógicas, competencias-aficiones, comportamiento social y limitaciones sociales, los individuos blancos fueron los menos estigmatizados, existiendo solo la consideración de que son personas que discriminan, son superiores y tienen un mayor coeficiente intelectual en comparación con los demás grupos raciales; mientras que los no blancos resultaron catalogados como personas alegres, ruidosas y, debido al color de su piel y forma del pelo, les fueron atribuidos complejos y limitaciones. Resultaron además identificados con la esclavitud y como elementos negativos de la sociedad.

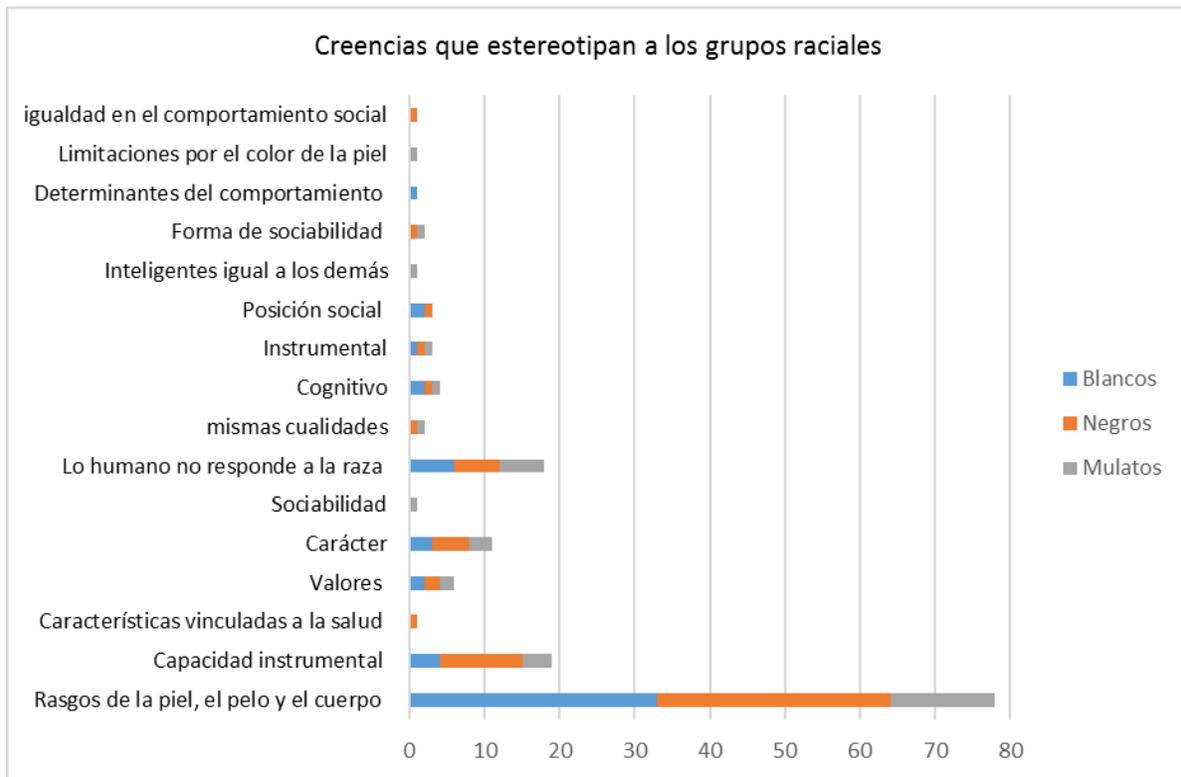


Figura 5. Estereotipos de los grupos raciales. Fuente elaboración de los autores, 2021.

Asimismo, fue planteado que no existen blancos, ni negros, ni mulatos; sino que existen las personas, que las características no dependen del grupo racial al que se integra y sí del medio de vida donde se desarrollan, del estilo social que poseen, de su modo de pensar.

Estas diferencias entre los grupos raciales fueron aludidas por intelectuales de sexo masculino, en su mayoría blancos y pertenecientes a la etapa de la adultez media. De manera general, establecieron más desigualdades entre los individuos blancos, negros y

mulatos en cuanto a elementos no asociados a los rasgos físicos. Contrariamente, existieron participantes que plantearon que las diferencias entre los grupos raciales son solo en el físico: en la forma y color del pelo y de la piel, pues el resto de las características de los individuos son independientes a su filiación racial y se derivan de la educación recibida, del medio donde se ha desenvuelto y de las relaciones que establece. Los participantes pertenecientes a los grupos etarios joven y adulto joven no señalaron distinciones entre los grupos raciales.

Prácticas de desigualdad o discriminación racial

Los intelectuales manifestaron actitudes mayormente positivas respecto al establecimiento de relaciones interpersonales con individuos de los diferentes grupos raciales, pues en 21 de ellos no se develaron prejuicios raciales y defendieron la igualdad de los seres humanos y la importancia de las cualidades internas sobre los aspectos externos para el establecimiento o mantenimiento de vínculos estrechos con otros individuos. En el resto de los intelectuales se expresaron actitudes de distancia social en la esfera de las relaciones de pareja. El grupo racial que de manera compartida rechazaron estos intelectuales fue el negro, lo cual concuerda con la categorización como grupo más discriminado en la sociedad.

La idea sobre el comportamiento discriminatorio en la sociedad situó al grupo racial negro como el que más discrimina y es discriminado; al mestizo como el de menor implicación en los actos de discriminación y el blanco como el menos rechazado por motivos raciales a pesar de que las 6 experiencias de discriminación reveladas estuvieron aludidas por intelectuales blancos. La figura 6 muestra los resultados por grupos raciales.

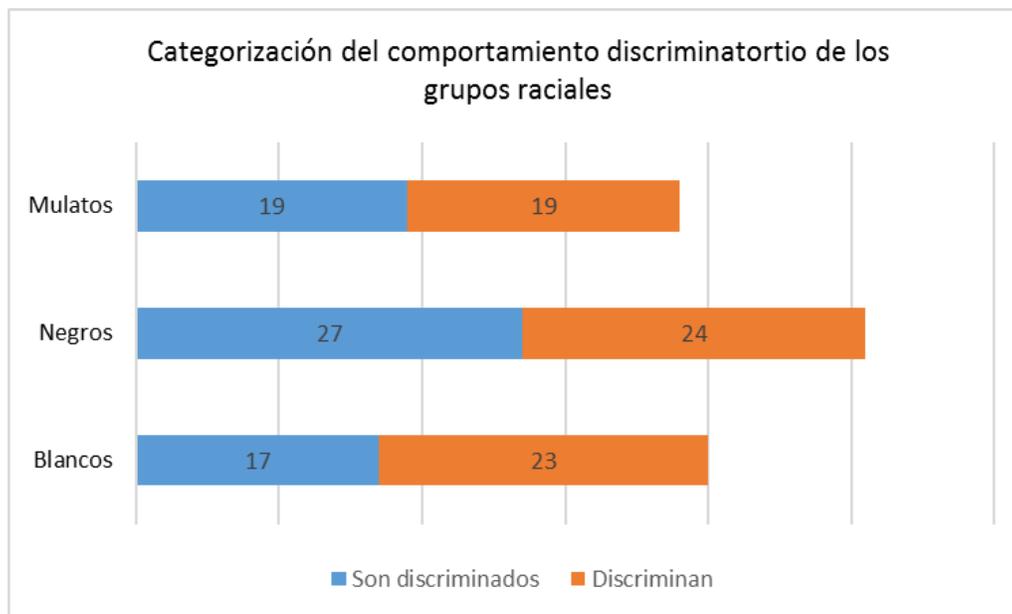


Figura 6. Percepción del comportamiento discriminatorio de los grupos raciales. Fuente elaboración de los autores, 2021.

Los intelectuales identificaron 10 formas de discriminación que se codificaron en 34 ocasiones, así como 9 causas que se codificaron en 29 ocasiones (figura 7).

El entorno de las relaciones interpersonales y los medios masivos de comunicación fueron identificados como espacios donde con mayor frecuencia tiene lugar la discriminación racial,

mientras que el humor y las frases populares, refranes o consejo, el rechazo, la discriminación positiva, el establecimiento de jerarquía de poder, de prácticas que mencionan el color de la piel, como aquellas formas discriminatorias más comunes. Además de estas formas, que generalmente enmascaran el mensaje racista, fueron nombrados otros modos de discriminación menos indirectos como la crítica a las relaciones interraciales, el rechazo al mulato y al negro, las formas despectivas de referencia y en el caso específico del grupo racial negro, la autosegregación, la autodiscriminación y la subvaloración de las capacidades de estos individuos.

Con respecto a las especificidades de cada subgrupo ocupacional, los intelectuales artistas identificaron las formas de discriminación a través del rechazo y los medios de comunicación, los intelectuales deportistas en la forma de relación, los intelectuales científicos en la discriminación positiva y los intelectuales académicos en el humor, las frases, refranes y consejos.

Las causas de las prácticas discriminatorias se asociaron principalmente a la cultura y la educación como mecanismos perpetuadores, el legado histórico, el establecimiento de diferencias por el color de la piel, y la existencia de prejuicios y tabúes. Los intelectuales, académicos y los deportistas, enfatizaron en la cuestión cultural y la educación como causa, los intelectuales artistas en la incomprensión de la igualdad y los intelectuales científicos en la historia.

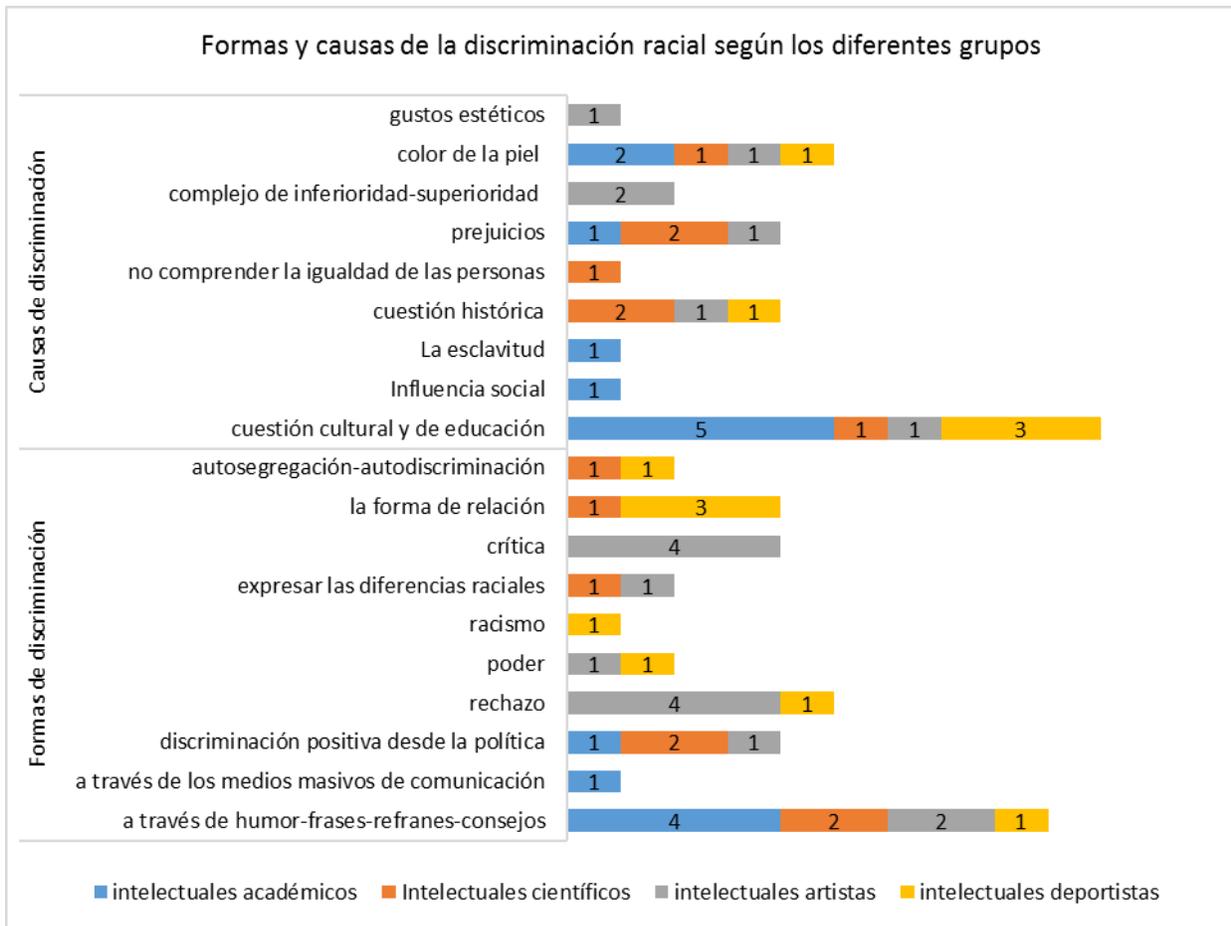


Figura 7. Formas y causas de la discriminación racial: especificidades por los subgrupos de intelectuales. Fuente elaboración de los autores, 2021.

Dinámicas subjetivas de reproducción de igualdad-desigualdad racial

La investigación ratificó que los estereotipos y prejuicios raciales continúan influyendo en el establecimiento de las relaciones interpersonales, principalmente en las más cercanas afectivamente, pues tras estos ser interiorizados en el proceso de socialización y desaparecer la conducta racista consciente, el contenido de ellos persiste a nivel latente, fuera de la conciencia y del control, obstaculizando la formación de relaciones interraciales.

Lo anterior se confirmó en 10 de los 32 participantes, al establecer distancia social hacia determinados grupos raciales como actitud genérica y como actitud en asuntos específicos (figura 8). No obstante, pudieron ser identificadas 3 de las unidades de análisis estudiadas sin la presencia de sujetos que establecieron distanciamientos hacia determinados grupos raciales: intelectuales académicos (de una de las ciudades) e intelectuales científicos y artistas (de la otra ciudad).

La proximidad que implica las relaciones de pareja incide en que las distancias entre los individuos afloraran en esta esfera, existiendo quienes rechazaron las relaciones entre personas con filiación racial diferente, quienes se resistieron a establecer vínculos íntimos incluso con sujetos de su endo-grupo racial

El grupo racial negro fue identificado como el que más se alejan los participantes para interactuar en el ámbito de pareja, seguido del grupo racial mestizo, es decir, los individuos no blancos aparecieron como los más rechazados para vincularse a ellos en una elección íntima (figura 7). Las argumentaciones sobre las distancias sociales establecidas exhibieron expresiones que denotan una forma sigilosa de discriminación. Sus contenidos, de forma cautelosa, revelan una actitud racista, que permite visibilizar dinámicas latentes de desigualdad racial configuradas a nivel subjetivo y que se expresan de manera sutil en las relaciones de pareja.

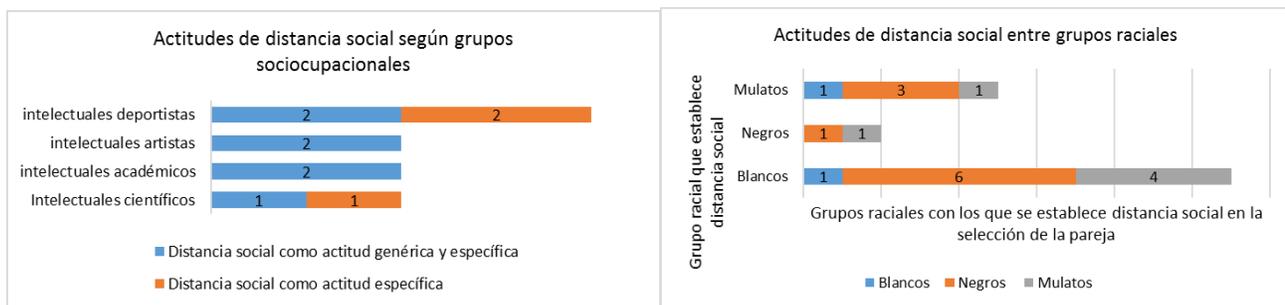


Figura 8. Actitudes de distancia social por grupos sociocupacionales y grupos raciales. Fuente elaboración de los autores, 2021.

Las barreras que obstaculizan el contacto entre los individuos fueron reveladas predominantemente en el área de las relaciones de pareja, existiendo un solo participante, que además de presentar favoritismo por motivos raciales en la elección de la pareja, los expresó en asuntos específicos como la elección de un jefe o de un compañero de negocios o de recreación. Dichas preferencias mostraron al grupo racial negro como el de menor vínculo

También aquí, la proximidad que implica las relaciones de pareja incide en que las distancias entre los individuos afloraran en esta esfera, existiendo quienes rechazaron la mezcla de razas, es decir,

las relaciones entre personas con filiación racial diferente, sustentados en un legado que aboga por las relaciones de blancos con blancos, negros con negros y mulatos con mulatos.

Estas actitudes de distanciamiento podrían considerarse como manifiestas de acuerdo al contenido explícito, pero el hecho de que no exista un reconocimiento consciente por parte de los participantes de que constituyen prejuicios, conduce a considerar su carácter latente.

Predominó que los intelectuales que indicaron posiciones de distancia hacia determinados grupos, mostraron ideas sobre la raza y los grupos raciales que exteriorizan inconformidad con el empleo de las razas como aspecto de diferenciación de los individuos y acuerdo con distinguir a los seres humanos por sus valores y características internas, demostrándose así contradicción entre sus alusiones y actitudes. El sigilo de esta manera de rechazar a las personas con otra filiación racial garantiza efectos en el mantenimiento de asimetrías entre individuos, de modo que ser menos directa no la hace una forma menor de comportamiento discriminatorio.

Estos sujetos no se conciben como personas racistas, algunos consideran que la discriminación racial no perdura en Cuba y otros no reconocen como grupos discriminadores al suyo, aun cuando ellos mismos practican conductas de separación y rechazo.

Vale señalar además que algunas de las causas de la discriminación referidas por los sujetos revelan creencias y estereotipos que ofrecen argumentos justificadores a los prejuicios y conductas racistas, a la vez que sustentan mediante atributos y condicionantes históricos, culturales y sociales, la superioridad-inferioridad entre los grupos raciales. El reconocimiento explícito en estas causas de la existencia de diferencias por el color de la piel, de prejuicios y tabúes, pudiera constituir evidencia de una dinámica manifiesta, sin embargo, el hecho de que los sujetos no se reconozcan como portadores y reproductores de creencias y estereotipos que derivan muchas veces en actos de discriminación y legitiman el establecimiento de distancias sociales hacia determinados grupos raciales, lleva a considerar su carácter latente.

La reproducción de dinámicas latentes de discriminación racial fue develada también a partir de la estereotipación de los grupos raciales con creencias asociadas a las características personalógicas, las competencias-aficiones y las prácticas sociales, pues implicaron una producción de asimetrías entre los grupos, colocando en muchas ocasiones a determinados grupos en posiciones desventajosas. Ejemplo de ello, fue la atribución de uno de los participantes, de capacidades y rasgos personalógicos a grupos raciales concretos, lo cual marcó posiciones desiguales que se movieron del reconocimiento social a la estigmatización, pues los individuos blancos fueron los únicos reconocidos como inteligentes y solo a los mestizos se les consideró poseedores de la fortaleza necesaria para dirigir, sugiriéndose, de este modo, que las personas negras carecen de estas cualidades positivas.

El grupo de los intelectuales deportistas estereotipó a los individuos blancos negativamente en cuanto a su eficacia como atletas y en otros trabajos que requieran esfuerzo físico, mientras que, en el ámbito intelectual, existieron creencias estereotípicas sobre los negros y mestizos que sugirieron limitadas posibilidades de desarrollo de estos grupos en áreas de actuación profesional que demanden de competencias intelectuales.

La consideración de que las personas negras son identificadas por la sociedad como elementos negativos y de que su color de piel constituye un aspecto que les provoca complejos, junto a la estigmatización de estos individuos como ruidosos denotó una desvalorización de este grupo racial y representa una posición de inferioridad con respecto al grupo racial blanco, que fue estereotipado como superior y reflejó un reconocimiento social positivo en cuanto a sus características personalógicas y competencias-aficiones.

Como puede observarse, el reconocimiento social o estigmatización contenido en estos estereotipos no solo establece límites que diferencian a unos grupos raciales de otros, sino que expresa latencias, que, articuladas en estas formas subjetivas, reproducen la desigualdad racial y limitan la igualdad e integración entre los grupos raciales.

El anexo 1 presenta estas dinámicas subjetivas latentes de reproducción de desigualdades raciales construidas en forma de redes a partir de las relaciones entre las formas dinámicas de subjetividad social que expresaron reproducción de la contradicción social.

Las dinámicas manifiestas que reproducen desigualdad racial fueron constatadas principalmente a partir de las vivencias discriminatorias referidas por los participantes en las que, la pertenencia a determinado grupo racial no constituyó impedimento para ser discriminados. Estas experiencias personales y de seres allegados a los participantes, ocurridas por el color de la piel exhibido o por la decisión de interactuar con personas de otra filiación racial, fueron consideradas manifiestas por implicar conductas discriminatorias, reconocibles como racistas, en las que, tanto el agente como la víctima de discriminación, tienen plena conciencia de la actitud negativa y de los malestares que producen.

En el caso de uno de los sujetos (perteneciente al grupo racial negro), el hecho de recibir comentarios despectivos por parte de su jefe, que reflejaban una subvaloración de sus capacidades debido a su color de piel, permitió corroborar el gran impacto que poseen los actos discriminatorios en las víctimas de estos, pues esta experiencia tuvo influencia sobre la configuración de la idea de la raza humana que presenta este artista (lo cual puede comprobarse en la inclusión en su definición de prácticas que denotan opresión de unos sobre otros), en la diferenciación que establece entre los grupos raciales, al asociar los blancos a la superioridad y los negros a la esclavitud y en las maneras de discriminación nombradas, al estar todas vinculadas al no reconocimiento de las aptitudes, la preparación cultural y los conocimientos y a la distribución errónea de responsabilidades.

Del mismo modo, pudo ser identificada una dinámica subjetiva manifiesta en una actitud de distanciamiento, pues el sujeto reconoció la negatividad de esta, es decir, es consciente de su actitud, exhibiéndose así, que, aunque intenta superar dicha actitud para no obstaculizar sus vínculos interraciales, el arraigo de prejuicios raciales en su subjetividad lo conduce a asumir esta actitud racista.

El anexo 2 presenta estas dinámicas subjetivas manifiestas de reproducción de desigualdades raciales construidas en forma de redes a partir de las relaciones entre las formas dinámicas de subjetividad social que expresaron reproducción de la contradicción social.

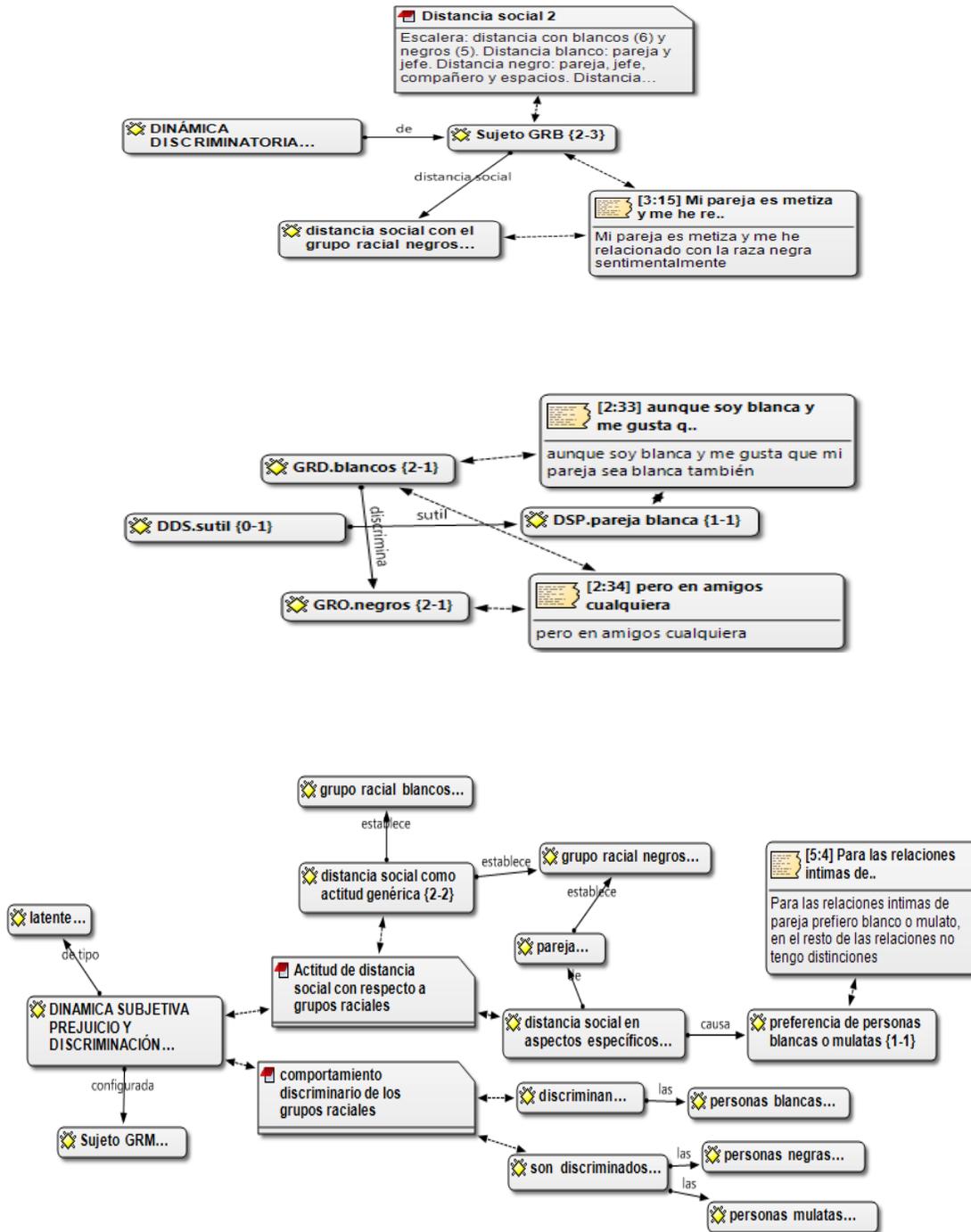
Conclusiones

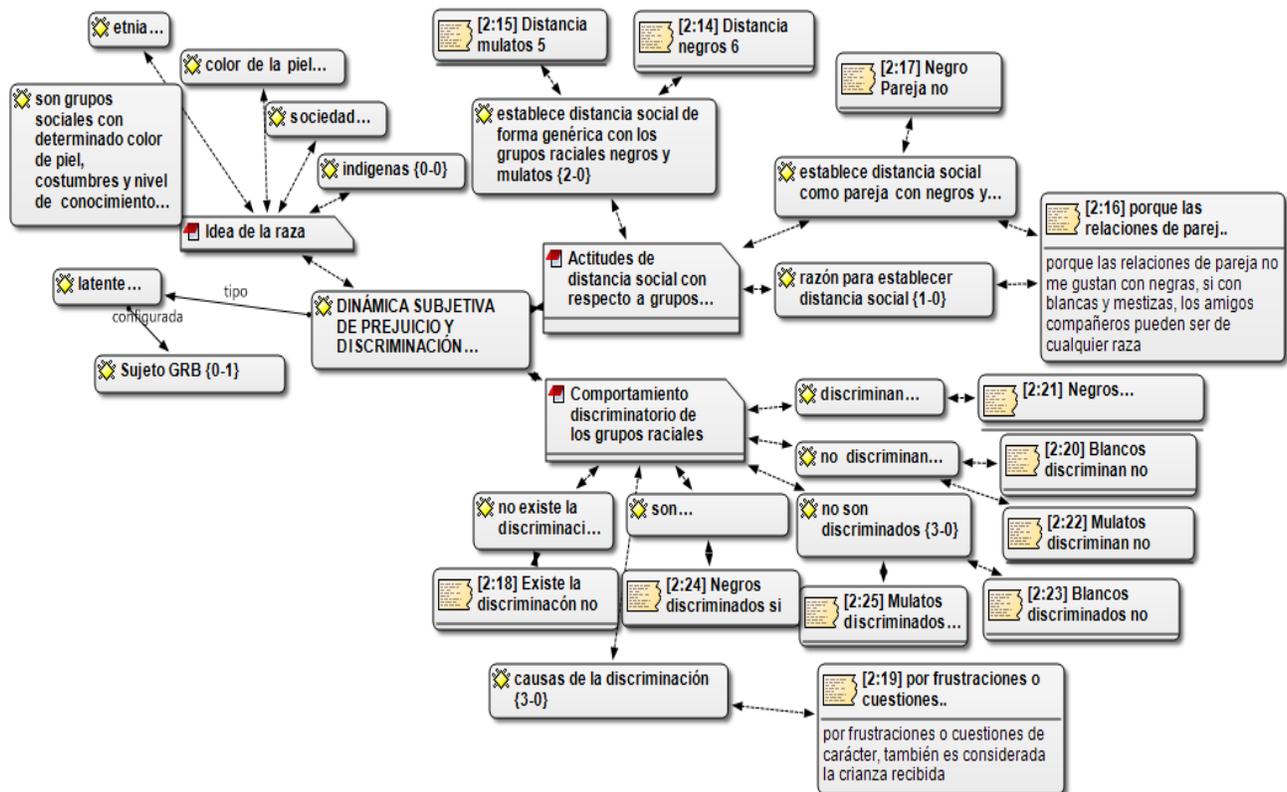
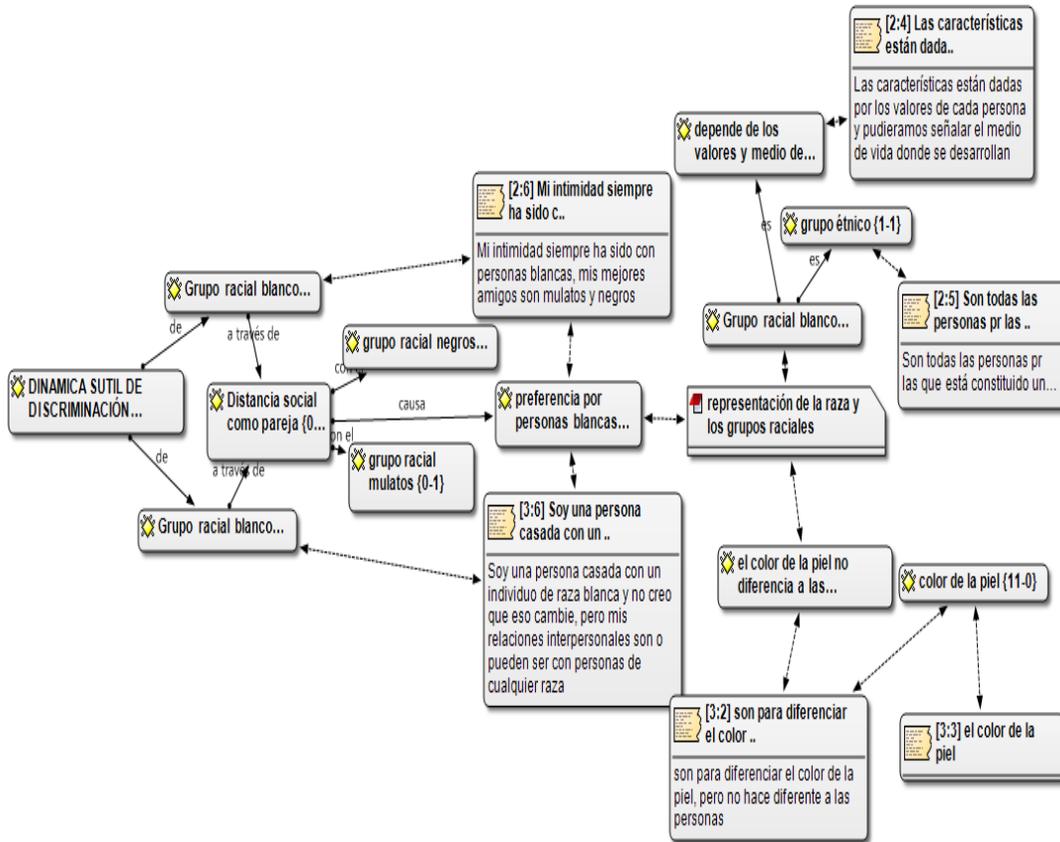
1. La idea de la raza se definió por atributos y prácticas en las relaciones interraciales y los grupos raciales fueron diferenciados principalmente por los aspectos físicos y características personalógicas donde las personas blancas recibieron un sentido de superioridad y, a los no blancos, se les atribuyó un sentido grotesco, y características sociales estigmatizadoras. Predominaron actitudes de distancia social hacia el grupo racial negro, el cual es reconocido como el más discriminado en la sociedad. El humor y las frases populares fueron nombrados como las formas discriminatorias más comunes y el legado histórico junto a los aspectos culturales derivados de este constituyeron las principales causas de la discriminación
2. La configuración subjetiva de la racialidad en los grupos de intelectuales estudiados evidenció su influencia en la reproducción de dinámicas de desigualdad racial en estos individuos tanto a nivel actitudinal y comportamental como a través de juicios y valoraciones. Las dinámicas subjetivas de igualdad-desigualdad racial pudieron ser constatadas de diversas formas; las latentes, a través de actitudes de distancia social, la justificación de estas y la estereotipación y estigmatización de algunos grupos raciales; mientras que las dinámicas manifiestas de desigualdad racial fueron identificadas principalmente a partir las vivencias discriminatorias referidas por los participantes.

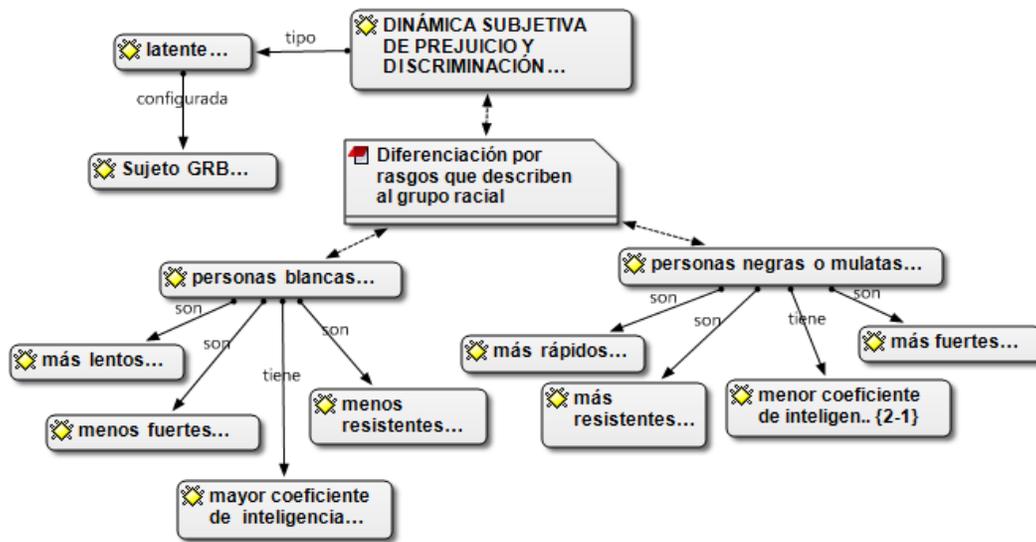
Referencias bibliográficas

- Álvarez Laureiro, R. (2019). *Relaciones raciales y cuentapropismo: mediaciones por la subjetividad en la reproducción de dinámicas de igualdad-desigualdad*. (Tesis en opción al Título Académico Máster en Intervención Psicosocial). Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas. Santa Clara.
- De la Hoz, P. (2021, 18 de enero). Contra el racismo y la discriminación: Avances y proyecciones. Comunicación personal en Mesa Redonda. Tomado de *Cubadebate* 18 de enero de 2021.
- González Rey, F. (2002). *Sujeto y subjetividad. Una aproximación histórico cultural*. México D.F.: Thomson.
- González-Rey, F. y Mitjanz, A. (2015). Una epistemología para el estudio de la subjetividad: sus implicaciones metodológicas. *Psicoperspectivas*, 15(1), 5-16. doi: 10.5027.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ta ed.). México: McGraw- Hill.
- Martínez-Heredia, F. (2002). La cuestión racial en Cuba y este número de Caminos. *Caminos. Revista Cubana de Pensamiento Socioteológico* (pp. 24-25).
- Morales-Domínguez, E. (2008, enero/marzo). Desafíos de la problemática racial en Cuba. *Caminos. Revista Cubana de Pensamiento Socioteológico*, 47, 23-27.
- Pérez-Álvarez, M. (1996). Los prejuicios raciales: sus mecanismos de reproducción. *Temas*(7), 44-50.
- Riera, C. M. y Pérez, D. (2011). La prevención social desde el trabajo social en Cuba: entre la necesidad del cambio y la posibilidad. En C. de autores. *El trabajo social su aporte a la emancipación humana*. (pp. 166-183). Santa Clara: Feijóo.
- Rodríguez Reyes, I., Cabrera, Ruiz, I. I. y Álvarez Laureiro, R. (2021). Subjetividad y racialidad: la mirada desde los intelectuales. Santa Clara: Feijóo.
- Romay, Z. (febrero 2012). Comunicación personal. En Feraudy, H. (2015). *¿Racismo en Cuba?* pp. 123-144. La Habana: Ciencias Sociales.
- _____. (2015). *Cepos de la memoria. Impronta de la esclavitud en el imaginario social cubano*. Matanzas: Matanzas.
- Segato, R. L (2006). Racismo, Discriminación y Acciones Afirmativas: Herramientas Conceptuales. Recuperado de [http:// www.unb.br/ics/dan/Serie404empdf.pdf](http://www.unb.br/ics/dan/Serie404empdf.pdf).
- Wade, P (2000). *Raza y etnicidad en Latinoamérica*. Quito, Ecuador: ABYA-YALA.
- Zabala, M. (2020). Desigualdades por color de la piel e interseccionalidad. Análisis del contexto cubano 2008-2018. La Habana: Acuario, Centro Félix Varela.

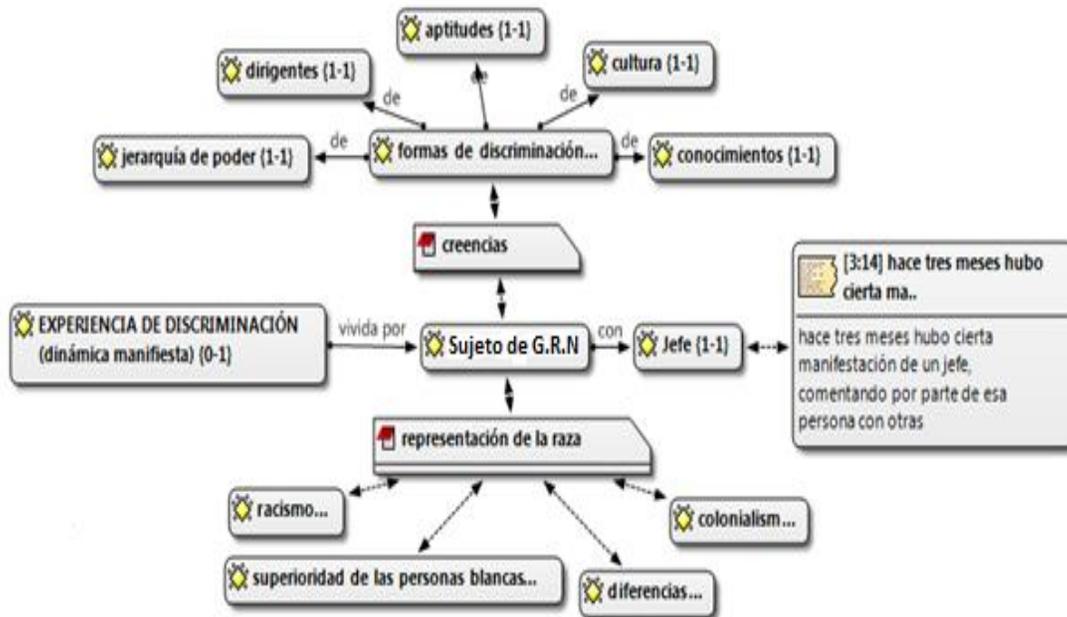
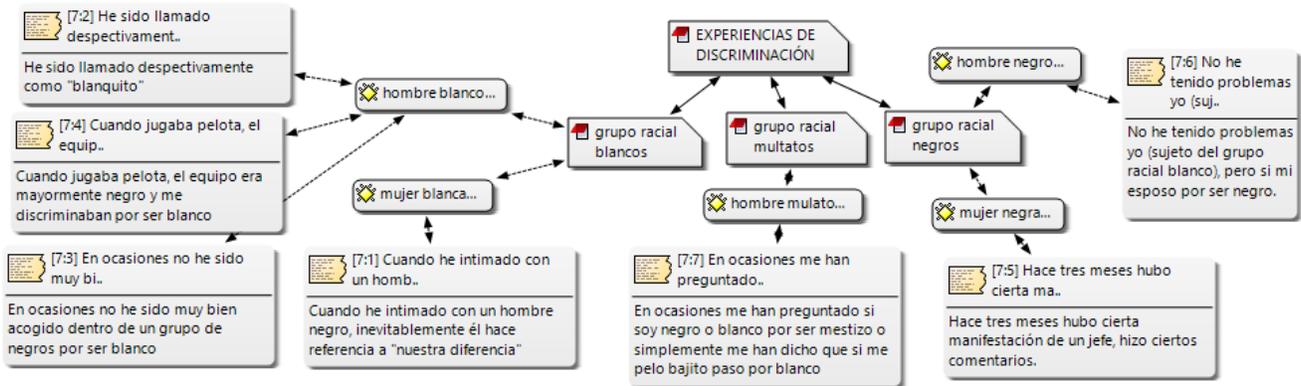
Anexo 1. Redes que ejemplifican dinámicas subjetivas latentes que reproducen desigualdades raciales







Anexo 2. Redes que ejemplifican dinámicas subjetivas manifiestas de reproducción de desigualdades sociales





EFECTO DE LA IDENTIFICACIÓN CON EL PROTAGONISTA SOBRE EL PREJUICIO HACIA HABITANTES DE ZONAS POPULARES

Rebeca Silva
Isabela Abreu
Carolina Mora

Escuela de Psicología, Universidad Central de Venezuela - Caracas

Resumen

-El presente estudio tiene como objetivo determinar la influencia del proceso de identificación con el protagonista sobre el prejuicio hacia las personas que habitan en zonas populares de Caracas, por parte de estudiantes de la Escuela de Psicología de la Universidad Central de Venezuela. Para la realización de esta investigación experimental se contó con tres grupos de 10 estudiantes, uno de los grupos era el control y los otros dos eran experimentales: (uno fue expuesto a una narración audiovisual y el otro a una narración escrita sobre un joven estudiante que provenía de una zona popular de la ciudad). Se hicieron mediciones del nivel de prejuicio, pre y post intervención. El análisis de los resultados de esta investigación con el estadístico no paramétrico Kruskal-Wallis y con la prueba post hoc Games Howell, arrojó diferencias estadísticamente significativas para la intervención hecha a través de la narración audiovisual.

Palabras clave: Prejuicio, zonas populares, similitud con el personaje, estudiantes, psicología

Abstract

The objective of this study is to determine the influence of the identification process with the protagonist on prejudice towards people who live in popular areas of Caracas, by students of the School of Psychology of the Central University of Venezuela. For the realization of this experimental investigation, there were three groups of 10 students, one of the groups was the control and the other two were experimental: one exposed to an audiovisual narrative and the other to a written narrative about a young student, who came from a popular area of the city. Measurements were made of the level of prejudice, pre and post intervention. The analysis of the results of this investigation with the non-parametric statistician Kruskal-Wallis and the Games Howell post hoc test, showed statistically significant differences for the intervention made through the audiovisual narration.

Keywords: *Prejudice, popular areas, similarity with the character, students, psychology*

Introducción

Durante el siglo xx, la expansión de Caracas se vio marcada por una integración socio-territorial desfavorable para los sectores populares; los cuales se ubicaron al margen de la urbe metropolitana, creándose así una marcada dualidad entre la ciudad moderna y estructurada y las zonas populares no reguladas; este orden territorial significó la exclusión en todos los ámbitos sociales, de lo que ahora es gran parte de la población caraqueña (Álvarez de Hétier, 2001; Fernández, 2013).

La exclusión social de las barriadas caraqueñas no ocurre solo en un nivel geográfico sino también simbólico, ya que influye en las dinámicas societales, de manera que han llegado a concebirse creencias de que la población marginada es inferior y se han desarrollado sentimientos de rechazo hacia ella (Smith, 2006; Antillano, 2010). Mass (1989 citado por Olson y Zanna, 1993), sugiere que el desarrollo de estos prejuicios podría explicarse a través de la Teoría de la Comparación Social de Tajfel, quien afirma que tendemos a calificar al grupo con el que nos identificamos (endogrupo) de una manera más favorable que a las personas que pertenecen a otros grupos (exogrupos) y a quienes percibimos como adversarios.

La presencia de prejuicio puede predecir conductas de discriminación o exclusión; “sobre quien ya está excluido o en riesgo de exclusión por factores económicos, se ejerce una segunda exclusión o discriminación a partir de las representaciones sociales y prejuicios” (Álvarez, Corpas y Corpas, 2016, p. 150).

Sin embargo, en el caso de los psicólogos, cuya profesión se caracteriza por la presencia de valores como la imparcialidad, la objetividad, la generosidad, la igualdad, el respeto y el bienestar individual y colectivo, resulta contradictorio la manifestación de conductas que impliquen la discriminación o el trato negativo hacia cualquier persona (Yubero, Larragaña y del Río, 2011 citado por Álvarez, Corpas y Corpas, 2016). Es frecuente pensar que los psicólogos están libres de prejuicios; sin embargo, tal como lo explica Pedersen (2000 citado por Díaz-Lázaro, 2011), asumir esto sería subestimar el propio proceso de socialización, en este caso, los estudiantes universitarios de la carrera de psicología no están libres de las representaciones sociales negativas, ni de los prejuicios que son típicos de esta región, debido a que su proceso de socialización ha sido similar al del resto de la población de la ciudad, ya que se ha dado bajo la misma dinámica de exclusión.

Resulta importante que durante su formación como profesionales e investigadores, los psicólogos internalicen valores éticos propios de la profesión, de manera que puedan trascender y transformar estereotipos y prejuicios para evitar cualquier sesgo que pueda condicionar su trato hacia otras personas. Un medio que podría funcionar para tal fin, es el conocido como la Persuasión Narrativa, la cual hace referencia al uso de relatos de ficción en los que se insertan informaciones con el objeto de cambiar actitudes, creencias y comportamientos hacia grupos sociales excluidos socialmente (Slater y Rouner, 2002 citado por Igartua, Wjocieszack, Cachón y Guerrero-Martín, 2017).

De acuerdo con Kreuter (2007 citado por Igartua, Wjocieszack, Cachón y Guerrero-Martín, 2017), el mensaje en la Persuasión Narrativa puede presentarse en diversas modalidades, tales como testimonios, mensajes, escritos, narraciones audiovisuales, etcétera).

Con relación a los mensajes escritos, Green y Brock (2000 y 2002 citado por Igartua, 2011) señalan que los contenidos narrativos permiten que el espectador viaje simbólicamente a otros mundos y que como consecuencia de lo experimentado durante este viaje, el lector regrese del mundo imaginario con modificaciones en sus opiniones, en sus creencias o en su percepción del mundo social.

Una investigación sobre persuasión narrativa empleando escritos cortos y redactados en primera persona fueron empleados por Iguarta y Fiuza (2018) para reducir el prejuicio hacia inmigrantes altamente estigmatizados en España, en estas narraciones cortas se relataba la experiencia migratoria de una persona, desde su llegada a España hasta la actualidad. Los

resultados obtenidos sugieren que la técnica fue efectiva para inducir actitudes más favorables hacia la migración.

Otros estudios han utilizado medios audiovisuales para presentar el mensaje narrativo, tal es el caso de la investigación experimental llevado a cabo por Igartua y Frutos (2016), en la que se expuso a los participantes a dos películas sobre inmigrantes, una de ellas hacía énfasis en el contacto intergrupar y la otra promovía reacciones de empatía hacia los inmigrantes. Se halló que el filme de reacciones empáticas produjo mayor identificación y actitudes positivas hacia los inmigrantes que el filme del contacto intergrupar.

Existen diversas estrategias que se aplican en el campo de la Persuasión Narrativa, una de ellas es la Identificación con el personaje; esta herramienta narrativa se describe como un proceso cognitivo-afectivo, que implica: empatía emocional (experimentar las mismas emociones que el personaje); toma de perspectiva o empatía cognitiva (colocarse en el lugar del personaje) y pérdida temporal de la autoconciencia (asumir la identidad del personaje y fusionarse momentáneamente con este) (Moyer-Gusé, 2008 citado por Igartua, Guerrero-Martin, Cachón-Ramon y Rodríguez de Dios, 2018).

Uno de los mediadores que facilita la identificación con el personaje es la similitud, entendida como el proceso mediante el cual, el receptor evalúa qué rasgos comparte con el personaje de la narración; la similitud puede establecerse en términos de rasgos objetivos (nacionalidad, sexo, etcétera), o subjetivos (personalidad, valores, identidad social, creencias, etcétera). Sin embargo, se ha hallado que la similitud en términos subjetivos incrementa las probabilidades de identificación, y por lo tanto resulta más efectiva para la reducción del prejuicio. (Igartua y cols., 2017; Igartua y cols., 2018).

El desarrollo de investigaciones acerca de la identificación del personaje como estrategia de reducción de prejuicio ha tenido poco desarrollo en el contexto latinoamericano, lo que sumado al hecho de que no existen estudios experimentales vinculados al tema del prejuicio hacia habitantes de zonas populares por parte de estudiantes de psicología motivó el desarrollo de la presente investigación.

Objetivo general

Determinar la influencia de la identificación con el protagonista de una narración audiovisual y de una narración escrita sobre el prejuicio de los estudiantes de psicología de la Universidad Central de Venezuela, hacia las personas que habitan en zonas populares de Caracas.

Marco metodológico

Hipótesis

La identificación con el protagonista reducirá significativamente el prejuicio hacia las personas que habitan en las zonas populares de Caracas en ambos grupos experimentales, mientras que en el grupo control el prejuicio se mantendrá igual

Variables

Variable independiente: *Identificación con el protagonista de una narración.*

Definición teórica: Hace referencia al proceso mediante el cual, el receptor de una narración comparte características con el protagonista de dicha narración (Igartua y cols., 2018).

Definición operacional: Esta variable fue manipulada experimentalmente por medio del procedimiento conocido como “modalidades”; de manera que al grupo control se le presentó un video cuya temática era la naturaleza, el que no estaba vinculado de ninguna manera con el tema del prejuicio mientras que los grupos experimentales fueron expuestos a narraciones cuyo protagonista presentaba un alto grado de similitud con el receptor. Al primero de los grupos experimentales (GE₁) se le presentó un cortometraje de 10 minutos de duración, en el que la protagonista era una joven proveniente de las zonas populares de Caracas. En este audiovisual, ella describía diversos aspectos de su vida como estudiante universitaria y narraba situaciones en las que había sido víctima de rechazo y discriminación por provenir de una zona popular. Al segundo grupo experimental (GE₂) se le presentó un escrito de 2 cuartillas, donde se describía la misma experiencia relatada en primera persona.

Variable dependiente: *prejuicio hacia las personas de las zonas populares.*

Definición teórica: Se refiere al afecto negativo, percepciones y evaluaciones desfavorables (de inferioridad, rechazo y exclusión) que se realizan sobre los habitantes de las zonas populares (barrios y cerros), y que tienen como base estereotipos negativos acerca de los atributos asociados a esa población; dichos atributos suelen estar vinculados a adjetivos despectivos como “pobre”, “flojo”, “bruto”, “malandro”, “ignorante”, “marginal”, “tierrúo”, “violento”, etcétera. (Álvarez de Hétier, 2001; Antillano, 2010; Smith, 2006; Olson y Zanna, 1993).

Definición operacional: Esta variable fue evaluada a partir de la puntuación obtenida en la Escala de Actitudes hacia Personas de las Zonas Populares de Caracas.

Variables controladas:

Contexto de aplicación.

Definición teórica: Se define como cualquier variable física que afecte la aplicación del tratamiento y las mediciones que se realicen durante el experimento (Kerlinger y Lee, 2003). El control de estas variables extrañas es importante porque su presencia podía afectar la recepción y comprensión de las narraciones, y esto indudablemente afectaría el impacto que tiene la VI sobre la VD.

Definición operacional: El control experimental se logró través de las técnicas de eliminación y de constancia de las condiciones. La técnica de eliminación se llevó a cabo sobre el ruido, la presencia de personas ajenas a la investigación y cualquier otro distractor, ya que las intervenciones se realizaron en un laboratorio que no permitía que estas variables afectaran el experimento. La técnica de constancia de condiciones, se llevó a cabo sobre la iluminación, el espacio, y la duración de la aplicación, ya que todos los grupos fueron expuestos a las mismas circunstancias experimentales

Asignación de los participantes a los grupos.

Definición teórica: se define como el procedimiento a través del cual cada participante pasa a formar parte de los grupos que conforman el diseño experimental (McGuigan, 1976). Es importante controlar esta variable porque de otra manera podrían constituirse grupos desiguales de participantes, ya que los sujetos podrían reunirse en un grupo en particular, en función de sus afinidades sociales, lo que a su vez, podría enmascarar el efecto de otras variables (coeficiente intelectual, clase social, género, etcétera), que podrían tener un efecto desconocido sobre la VD.

Definición operacional: La asignación de los participantes se realizó de manera aleatoria, de forma que a medida que se conseguía a los participantes, estos pasaron a formar parte del grupo control o de los experimentales de forma intercalada.

Semestre cursado por los estudiantes.

Definición teórica: Se refiere al nivel de la carrera en el que se encuentran los estudiantes de psicología; resulta importante controlar esta variable ya que existen pruebas de que el nivel de prejuicio se reduce a medida que se avanza en la carrera (López y Ruiz, 2006; Polo y López, 2006); por lo tanto, solo se seleccionaron estudiantes del ciclo básico de la carrera.

Definición operacional: Se utilizó la técnica de eliminación, ya que únicamente se seleccionó a estudiantes del ciclo básico de la carrera (de 1ro a 6to semestres) y se excluyó a los estudiantes de semestres más avanzados.

Tipo de investigación

Se trata de una investigación cuasi-experimental, ya que se está manipulando la identificación con el personaje de la narración (VI) con el objetivo de analizar cuál es el efecto que tiene esta variable sobre los prejuicios hacia las personas que habitan en las zonas populares de Caracas (VD), cuando se controlan variables como el contexto de aplicación, la asignación de los sujetos a los grupos y el semestre de la carrera que estaban cursando los participantes.

Diseño de la investigación

Se elaboró un diseño experimental de 3 grupos, uno control y dos experimentales, con medidas pre y post test para cada grupo, luego de la intervención experimental. Mientras que el grupo control (G_C) se mantuvo sin ninguna intervención relacionada con la Identificación con el Protagonista, los dos grupos experimentales si fueron expuestos a ella, uno de los grupos a través de un video y otro de los grupos a través de una redacción. Usando la notación de Kerlinger y Lee (2003), se presenta el siguiente diagrama del diseño de la investigación.

$$\begin{array}{l} (G_C) \quad O_1 - O_2 \\ (GE_1) \quad O_3 \quad X_1 \quad O_4 \\ (GE_2) \quad O_5 \quad X_2 \quad O_6 \end{array}$$

Muestra y muestreo

La muestra estuvo integrada por 30 estudiantes de la carrera de Psicología de la Universidad Central de Venezuela (UCV), con edades comprendidas entre 18 y 25 años, y pertenecientes al ciclo básico de la carrera. Se realizó un muestreo propositivo, ya que los criterios de selección de la muestra fueron intencionales para cubrir los propósitos de la investigación (Kerlinger y Lee, 2003).

Ambiente y materiales

La aplicación de la intervención, se realizó en un laboratorio donde se podían controlar las variables extrañas del ambiente (por ejemplo, el ruido, las interrupciones, etcétera), que podían sesgar los resultados de la investigación. Además, al utilizar este espacio garantizó la calidad y constancia de la iluminación, la comodidad y la privacidad.

Adicionalmente, se emplearon 30 Escalas que permitían evaluar las Actitudes hacia las Personas que habitan en las Zonas Populares de Caracas

Instrumento

Escala de Actitudes hacia las Personas de las Zonas Populares

Se optó por construir una escala (Ver Anexo) cuyos ítems están basados en la adaptación de la dimensión afectiva de la Escala de Actitudes hacia los Pobres de Cozzarelli (2001 citado por Reyna y Reparaz, 2014); en la Escala de Prejuicio hacia Personas en Exclusión Social de Álvarez, Corpas y Corpas (2016); y en la Escala de Racismo moderno de McConahay, Hardee y Batts (1981).

Se desarrolló una escala Tipo Likert de 20 ítems, en forma de afirmaciones codificadas de cinco puntos o categorías, en donde 1= totalmente en desacuerdo, y 5= totalmente de acuerdo.

Se realizó una prueba piloto con 30 sujetos a los cuales se les aplicó la escala vía online, y además se añadió una sección para conocer la opinión de los participantes con respecto a los enunciados y a las instrucciones. Posteriormente, se evaluó la validez de contenido de la escala a través del juicio de expertos, para ello se contó con la ayuda de tres psicólogos sociales con experiencia en el área; a partir de esta evaluación se reformularon algunos ítems y se agregó uno más a la escala.

Las dimensiones que se evalúan a partir de esta escala son:

- apariencia física,
- intención de contacto y
- atribución de valores a las personas de los barrios.

La escala se califica sumando los valores asignados a cada opción de respuesta, el total representa el puntaje bruto que obtiene la persona en la prueba. El puntaje máximo posible es de 100 y el mínimo es de 10; los puntajes entre 10 y 40 indican un nivel de prejuicio bajo, entre 40 y 70 revelan un prejuicio moderado, y entre 70 y 100 se considera un nivel de prejuicio alto.

Estadísticos

Dado que se trataba de tres grupos independientes (2 experimentales y 1 control); que la medición de la VD se hace en una escala ordinal y que la muestra estuvo compuesta por una (N=30, n=10) donde no era posible garantizar la distribución normal de los puntajes, se optó por usar métodos estadísticos no paramétricos para analizar los datos. En este caso, el estadístico más adecuado para determinar si existían diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de investigación fue la prueba de Kruskal-Wallis. Como se encontraron diferencias significativas entre los grupos, se empleó la prueba post hoc Games-Howell, para determinar a cuáles grupos pertenecían estas diferencias.

Análisis de Datos

A fin de obtener los estadísticos descriptivos de cada grupo y posteriormente determinar si existían diferencias significativas entre los grupos experimentales se empleó el paquete estadístico *IBM Spss Statistics 22.0*

Procedimiento

Durante la etapa preparatoria se realizó la prueba piloto de la escala utilizada y se sometió al juicio de los expertos para lograr su versión final. Más adelante, durante la fase experimental

se realizó la medición de los prejuicios hacia las personas que habitaban en las zonas populares en forma de pre-test y post-test, se aplicó la intervención experimental correspondiente y por último, se llevó a cabo el análisis de los datos obtenidos durante la fase experimental, y se procedió a explicarlos en función del cuerpo teórico revisado en la investigación.

Aspectos éticos

El estudio fue supervisado por profesionales calificados y con experiencia en la investigación psicológica; la participación de las personas en el experimento fue voluntaria, se explicó a cada participante qué tipo de actividades se realizarían y se solicitó el consentimiento informado de cada uno de ellos para poder participar. Se conservó el anonimato en las respuestas a los cuestionarios; no se sometió a los participantes a ninguna situación que generase miedo, estrés o angustia, y también se informó a los participantes que podrían retirarse de la sala cuando gustaran. Se procuró en su totalidad mantener la modestia, la especificidad y la objetividad al momento de enunciar los resultados y las conclusiones de la investigación, evitando exagerar o engrandecer los hallazgos (Federación de Psicólogos de Venezuela, 1981).

RESULTADOS

Estadísticos descriptivos

	N	Media	Desviación típica
Pre Test	30	60,47	8,361
Post Test	30	56,43	10,190

Tabla 1.- Estadísticos Descriptivos de los puntajes de Pretest - Postest en la Escala de Actitudes hacia las Personas que Habitan en las Zonas populares de Caracas.

En la *Tabla 1* se muestran las medias correspondientes a los puntajes en La Escala de Actitudes hacia las Personas que Habitan en las Zonas Populares de Caracas, obteniéndose una media general pretest (M=60,47; DT= 8,361), y postest (M=56,43; DT=10,190). Como se observa en la *Tabla 1*, hubo una reducción en el promedio de puntuaciones del postest, por lo que en consecuencia se precedió a usar el estadístico Kruskal Wallis para constatar si existen diferencias estadísticamente significativas.

Estadístico de Contraste

	Pre	Post
Chi-cuadrado	4,932	8,671
GI	2	2
Sig. asintót.	,085	,013

a. Prueba de Kruskal-Wallis

b. Variable de agrupación: Grupo

Tabla 2.- Estadístico para la comparación de medianas Kruskal Wallis

Como se observa en la *Tabla 2*, los puntajes arrojados por el estadístico Kruskal Wallis demuestran que hubo diferencias estadísticamente significativas en la medición del posttest, donde (Sig. ,013 <, 05), por lo que se rechaza la hipótesis nula y se concluye que luego de la intervención se encontraron diferencias significativas en las medias de los puntajes de prejuicio. No obstante, al desconocer con exactitud cuáles son los grupos que difieren significativamente en cuanto a sus medias, fue necesario realizar una prueba post hoc; es por ello que se dio uso al estadístico Games Howell.

Variable dependiente	(I) Grupo	(J) Grupo	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.
Post Games-Howell	Control	Escrito	2,700	3,840	,766
		Video	12,800*	3,486	,006
	Escrito (GE ₁)	Control	-2,700	3,840	,766
		Video	10,100	4,448	,087
	Video (GE ₂)	Control	-12,800*	3,486	,006
		Escrito	-10,100	4,448	,087

*. La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.

Tabla 3.- Prueba Post hoc de significación estadística Games Howell

Como se observa en la *Tabla 3* (Sig. ,006 <, 05), los resultados arrojados G-Howell indican que las diferencias estadísticamente significativas se obtienen al comparar al grupo control con relación al grupo experimental (GE₂), el cual fue expuesto a la narración audiovisual, no observándose diferencias estadísticamente significativas entre el grupo control y el grupo experimental 1 (GE₁) que fue expuesto a una narración escrita, así como tampoco se observaron diferencias significativas entre los dos grupos experimentales.

Discusión

Este estudio se realizó con el propósito de determinar la influencia del proceso de identificación con el protagonista en una narración audiovisual y en una narración escrita sobre el prejuicio de los estudiantes de la Escuela de Psicología de la Universidad Central de Venezuela, hacia las personas que habitan en las zonas populares de Caracas. Los resultados obtenidos mostraron que, a diferencia de los hallazgos obtenidos por Igartua y cols. (2017 y 2018), la narración escrita no redujo de manera significativa el prejuicio, en tanto que la narración audiovisual sí lo hizo.

El hecho de que la narración escrita no haya reducido el prejuicio de forma significativa, podría ser explicado a partir de diversos elementos, el primero de ellos sería la resistencia al mensaje persuasivo. Según la teoría de la inoculación de McGuire (1968 citado por Moya, 1999), si se presenta un mensaje persuasivo que amenace las actitudes de una persona, y dicho mensaje es demasiado débil como para superar la barrera de dichas creencias, entonces el individuo presentará una fuerte resistencia al cambio y se encontrará motivado a defender las creencias propias.

En segundo lugar, es posible que la resistencia al mensaje se haya incrementado debido a que el contenido de los ítems del pre-test pudo darles a los participantes, algún indicio sobre el tema que sería tratado durante la intervención. Además, en la narración escrita, los argumentos en contra del prejuicio hacia personas de las zonas populares se presentaron de manera explícita, pudiendo generar una resistencia a priori en los lectores e incitado a la defensa de las creencias propias y a la contrargumentación del mensaje que se está transmitiendo (Moyer-Gusé y Nabi 2008).

Por otra parte, el hecho de que la intervención audiovisual haya sido más efectiva en la reducción del prejuicio en comparación con la narración escrita, podría deberse a que los medios audiovisuales no solo se componen de textos escritos, sino también de imágenes y ruido que complementan el mensaje que se transmite (Cloutier, s/f citado por Rivera y Correa, 2006), por lo que la narrativa audiovisual tiene la ventaja de integrar el contenido de las narraciones escritas con otros elementos que enfatizan el contenido del mensaje y que facilitan el procesamiento cognitivo del contenido que se presenta.

Además, Rivera y Correa (2006) explican que la imagen tiene la ventaja de producir un efecto de rememoración con gran valor emotivo para los espectadores; por lo que sería más eficaz que la palabra cuando se trata de generar afectos y emociones; por lo que la narrativa audiovisual sin duda cuenta con una ventaja importante en la facilitación de estos procesos, y por lo tanto en la persuasión y el cambio de actitudes.

En el mismo orden de ideas, los hallazgos del estudio pueden responder a la teoría parasocial estudiada por Schiappa, Gregg y Hewes (2005), la cual expone que los vínculos que mantiene el hombre con los medios de comunicación, ya sea radio o televisión pueden influir en su comportamiento. Este punto de vista destaca que la exposición a través de los medios de comunicación de relaciones interculturales positivas y exitosas entre personajes del endogrupo y el exogrupo, trae consigo una oportunidad de contacto parasocial que refuerza las actitudes de aceptación hacia los miembros del exogrupo, lo que de alguna manera podría explicar los resultados obtenidos de la investigación y a su vez reforzar las ventajas que promueven las estrategias mediáticas para la formación de los estereotipos positivos (Marcos, 2014).

Conclusión

Este estudio ha sido uno de los pocos llevados a cabo en Venezuela en cuanto al área temática y más aún en lo que se refiere a condiciones experimentales. Sus resultados apuntan a un efecto positivo de la Identificación con el protagonista en la disminución del prejuicio hacia las personas que habitan en las áreas populares de Caracas. La base de esta investigación se halla en los aportes realizados por Igartua y cols. (2017, 2018), quienes sustentan que los argumentos narrativos, ya sea en forma de mensajes, testimonios o videos pueden emplearse como herramientas para mejorar las actitudes hacia grupos sociales que se encuentran perjudiciados; tales procesos y mecanismos permiten que las narraciones puedan influir en el cambio de creencias, en las actitudes y en el comportamiento de los individuos.

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos, es necesario plantearse la interrogante de cómo serían los resultados si se maximizara la muestra y se hiciera esta representativa con respecto a la cantidad de ítems (20) que posee el instrumento utilizado.

Otro elemento a tomar en cuenta para futuras investigaciones tiene que ver con el hecho de que este estudio abordó solo a estudiantes de psicología de una universidad pública, por lo que no se pudo llevar a cabo un control del nivel socioeconómico de los participantes para determinar la existencia de alguna diferencia de la VD con respecto a esa variable.

Por otra parte, es importante considerar que la medida del prejuicio se realizó únicamente tomando en consideración una medida explícita o consciente, como la respuesta a la escala utilizada, la cual es susceptible de ser modificada debido a la influencia de la deseabilidad social. Una alternativa futura para esta situación sería tomar en consideración las medidas implícitas (o inconscientes) del prejuicio, por ejemplo, un IAT (Montes-Berger y Moya, 2006), así como determinar si existen diferencias entre ambos tipos de medidas.

Finalmente, Moyer-Gusé y Nabi (2008) destacan la importancia de emplear mensajes con argumentos implícitos debido a que estos son más efectivos en la persuasión porque evitan la oposición o resistencia en los receptores con relación a dicho mensaje e incrementan la probabilidad de que se produzcan procesos afectivos (implicación e identificación con el personaje) y procesamientos cognitivos favorables para la aceptación del mensaje persuasivo

Referencias bibliográficas

Álvarez, J.; Corpas, R. y Corpas, C. (2016). El prejuicio de profesionales que trabajan con personas en exclusión social en Andalucía: un enfoque de proceso dual. *Psychosocial Intervention*, 25 (3), 149-158.

Álvarez de Hétier, L. (2001). Exclusión Social y Representaciones Sociales: El caso de los niños de la calle. *Fermentum. Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, 11 (30), 69-85. Recuperado el 03 de mayo de 2018 <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70512127007>.

Antillano, A. (2010). *Transformaciones en los modos de ser del malandro: 2 décadas*. Malandros. Identidad, Poder y Seguridad (pp. 22-23). Caracas: Fundación Tiuna El Fuerte

- Díaz-Lázaro, C. (2011). Exploración de prejuicios en los psicólogos: El primer paso hacia la competencia sociocultural. *Papeles del Psicólogo*, (32) 274-281. Recuperado el 05 de mayo de 2018 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77822236008>.
- Federación de Psicólogos de Venezuela (1981). Código de Ética Profesional del Psicólogo de Venezuela. Caracas: Servicio de Publicaciones, Escuela de Psicología-UCV.
- Fernández, I. (2013). La integración socio-territorial de los sectores populares a la ciudad: un proceso conflictivo. Caso del nuevo urbanismo popular. La Limonera. *Análisis de Coyuntura*, 19 (2), 129-157. Recuperado el 03 de mayo de 2018 de <http://www.redalyc.org/pdf/364/36430103007>.
- Iguarta, J. (2011). Mejor convencer entreteniéndolo: comunicación para la salud y persuasión narrativa. *Revista de Comunicación y Salud*, vol 1, no. 1, pp. 73-87.
- Igartua, J. y Fiuza, D. (2018). Persuading with Narratives Against Gender Violence. Effect of Similarity with the Protagonist on Identification and Risk-Perception. *Palabra Clave*, 21 (2), 499-523.
- Igartua, J. y Frutos, F. (2016). Procesos de recepción y efectos socio-cognitivos de películas sobre inmigración. El papel moderador del prejuicio hacia inmigrantes. *Migraciones*, 40, 33-61.
- Igartua, J., Guerrero-Martín, I., Cachón-Ramón, D., y Rodríguez-de-Dios, I. (2018). Efecto de la similitud con el protagonista de narraciones contra el racismo en las actitudes hacia la inmigración. El rol mediador de la identificación con el protagonista. *Anuario Electrónico de Estudios en Comunicación Social "Disertaciones"*, 11 (1), 56-75.
- Igartua, J., Wojcieszak, D., Cachón, R y Guerrero-Martín, I. (2017). Si te engancha, compártela en redes sociales". Efectos conjuntos de la similitud con el protagonista y el contacto imaginado en la intención de compartir una narración corta a favor de la inmigración". *Revista Latina de Comunicación Social*, 72 (1), 1085-1106.
- Kerlinger, F. y Lee, H. (2003). *Investigación del comportamiento: Métodos de investigación en ciencias sociales*. México: McGraw-Hill.
- López, R y Ruiz, I (2006). Influencia de las actitudes hacia personas con discapacidad como generadoras de vulnerabilidad social. *International Journal of Developmental and Educational Psychology* (3)1, 49-46.
- Marcos, M. (2014). Análisis de las interacciones entre personajes inmigrantes/extranjeros y nacionales/autóctonos en la ficción televisiva española. *Anuario electrónico de estudios en Comunicación Social*, 2(7), 136-159.
- McConahay, J. B., Hardee, B. B. y Batss, V. (1981). Has Racism Declined in America?: It Depends upon Who Is Asking and What Is Asked. *Journal of Conflict Resolution*, 25, 563-579.
- McGuigan, J. (1976). *Psicología experimental: métodos de investigación*. (6ta Ed.). México: Prentice Hall.
- Moya, M. (1999). Persuasión y cambio de actitudes. En J.F. Morales (Ed.): *Psicología Social* (2ª ed.). Madrid, McGraw-Hill (pp. 215-232).
- Montes-Berger, B. y Moya, M. (2006). Medidas Implícitas y Explícitas de Discriminación y Prejuicio. Recuperado el 03 de marzo de 2020 de https://www.researchgate.net/publication/246547730_Medidas_implicitas_y_explicitas_de_discriminacion_y_prejuicio
- Moyer-Guse, E., y Nabi, R. L. (2008). Comparing the persuasive effects of entertainment-education and educational programming on risky sexual behavior. Paper presented at the annual conference of the International Communication Association in Montreal, Canada
- Olson, J. y Zanna, M. (1993). Actitudes y cambio de actitudes. *Annual Reviews of Psychology*, 44, 117-148.
- Polo, M y López, M. (2006). Actitudes hacia personas con discapacidad de estudiantes de la universidad de Granada. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía* 17 (2), 195-211.

Rivera, J. y Correa, E. (2006). La imagen y su papel en la narrativa audiovisual. *Razón y Palabra*, no. 49.

Reyna, C. y Reparaz, M. (2014). *Actualidades en Psicología*, 28 (116), 55-66

Schiappa, E., Gregg, P. y Hewes, D. (2005). The parasocial contact hypothesis. *Communication Monographs*, 72(1), pp. 92-115.

Smith, V. (2006). La psicología social de las relaciones intergrupales: modelos e hipótesis. *Actualidades en Psicología*, 20 (1), 45.7

EVALUACIÓN DEL ERROR HUMANO EN DESPACHADORES DE CARGA ELÉCTRICA DESDE UN ENFOQUE SISTÉMICO

Alianne Hernández Chang

Unión Eléctrica OSDE, Ministerio de Energía y Minas, La Habana, Cuba.

Ariane Medina Macías

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

Resumen

El estudio del error humano en el contexto laboral tradicionalmente se ha orientado al análisis y prevención de accidentes. Sin embargo, su aplicación es poco frecuente en programas de gestión de errores para la promoción de entornos de trabajo seguros, al ser desestimados con frecuencia la multiplicidad de factores que precipitan su ocurrencia. Ello demanda la adopción de un enfoque sistémico en su análisis que trascienda una visión centrada solo en el individuo. En los últimos años se percibe un incremento de los errores de operación en despachadores de carga eléctrica. La presente investigación persigue dar respuesta al problema: ¿Cómo evaluar el error humano en la operación del Sistema Electroenergético Nacional (SEN) desde un enfoque sistémico?, dada la necesidad de una comprensión de este fenómeno en el sector desde la multicausalidad. Se emplea una metodología cualitativa, con un diseño de investigación de estudio de casos múltiples. Se realiza una revisión de los procedimientos que existen para la investigación de los errores en la operación del SEN, se determinan factores psicosociales de riesgo asociados a tres errores de operación ocurridos, y se proponen premisas generales que sustentan una estrategia metodológica para su investigación desde un enfoque sistémico.

Palabras Claves: error humano, factores psicosociales de riesgo, premisas, enfoque sistémico.

Abstract

The study of human error in labor context has traditionally been directed to analysis and prevention of accidents. However, its application is not frequent in error management programs to promote safe work environments, because its multiple causal factors are often disesteemed. This requires adopting a systemic approach that transcends an individual analysis. In recent years, operating errors in electrical dispatchers have increased. This study aims to answer the research problem: How to evaluate human error in the operation of National Electric Power System from a systemic approach?, because of the need to analyze the multi-causality of operating errors in the electric sector. A qualitative methodology and a research design of multiple cases study, are applied. The procedures for the investigation of operating errors are reviewed; psychosocial risk factors associated to three errors occurred are analyzed, and general premises that support a methodological strategy with systemic approach are proposed.

Keywords: human error, psychosocial risk factors, premises, systemic approach.

Introducción

Con frecuencia el error humano constituye uno de los principales elementos de análisis en los procesos de causalidad de accidentes, en ocasiones hiperbolizado, desestimándose un

sinnúmero de factores y condiciones que lo anteceden y precipitan su ocurrencia. Entender sus causas constituye un paso básico y decisivo para la gestión e intervención efectiva de los actos inseguros.

En el estudio del error humano se utilizan tanto métodos cualitativos como cuantitativos, empleados en su mayoría, como formas de intervención en el análisis y prevención de accidentes y valoraciones del riesgo. Sin embargo, su aplicación aún es poco frecuente en el marco de programas de gestión de errores, lo cual ha limitado la sistematicidad en su estudio. (Casares, 2016; Salas-Arias, Madriz-Quirós, Sánchez-Brenes, Sánchez-Brenes, & Hernández-Granados, 2017)

La Agencia Internacional de Energía Atómica (IAEA) promueve un modelo de madurez preventiva de las organizaciones, que transita desde un nivel basado en normas y centrado en la determinación de culpables, hacia un nivel orientado a la mejora continua, enfocado en comprender e identificar los factores subyacentes (Instituto Regional de Seguridad y Salud en el Trabajo, 2016). “La importancia de investigar (...) se debe tomar como una oportunidad de identificar las fallas latentes u ocultas que se tienen en el sistema de seguridad de la organización, con vistas a corregirlas y evitar su repetición”. (Hernández, 2007, p. 37)

Los estudios sobre error humano en espacios laborales han sido abordados desde posiciones diversas, generalmente en contextos de alto riesgo (aviación, seguridad nuclear, medicina) en los cuales un fallo en la ejecución de la tarea puede afectar la integridad física del individuo, de otros, o del sistema en general, llegando a tener efectos catastróficos (Sebastián, 2009). Es posible agruparlas en tres enfoques fundamentales: el enfoque cognitivo, el enfoque ergonómico y el enfoque sistémico.

Desde este último, el error humano es concebido como una variación con respecto a una referencia interna o externa (objetivo, modelo, norma, regla), cuando la persona no tenía intención de apartarse de esta referencia. Este es el resultado de la presencia mantenida de fallas latentes en los diferentes subsistemas que integran el proceso laboral, cuya comprensión demanda el análisis de múltiples factores que en interrelación precipitan su ocurrencia. (Daniellou, Simard, & Boissieres, 2013; Reason, 2008)

Estos factores contemplados en el estudio de las variaciones en el rendimiento humano en el contexto laboral han asumido diferentes denominaciones: condiciones de trabajo y sistema sociotécnico (Rasmussen, 2003), condiciones o errores latentes (Reason, 2008), factores de forma (Ruiz-Moreno & Trujillo, 2012), condiciones de trabajo internas y externas (Almirall, 2013; Schaarschmidt & Prado, 2002), factores influyentes en el comportamiento (Casares, 2016).

En esta investigación adoptamos el término factores psicosociales de riesgo (Comité mixto OIT - OMS sobre Medicina del Trabajo, 1984; Gil, 2012; Mansilla, 2013; Medina, 2017; Moreno & Baez, 2010) en el análisis de causalidad, por la posibilidad que nos brinda de agrupar elementos de diferente naturaleza (individuo-tarea-ambiente de trabajo-contexto organizacional-contexto extralaboral), y que solo desde su interrelación permiten analizar el error humano en la ejecución de la tarea, permitiendo develar aspectos disfuncionales del sistema en los cuales resulta necesario intervenir para disminuir la probabilidad de ocurrencia. Además, por la necesidad de integrar al análisis el ámbito extralaboral y valorar el carácter de los vínculos entre sus múltiples contextos.

El análisis del impacto de los factores psicosociales en el individuo parte de su propia vivencia, al ser entendidos como:

“interacciones entre el trabajo, el medio ambiente, la satisfacción con el trabajo, las condiciones de organización y capacidades del trabajador, necesidades, cultura, consideraciones personales fuera del trabajo que, a través de percepciones y experiencias, pueden influir en la salud, el rendimiento y la satisfacción en el trabajo” (Comité mixto OIT - OMS sobre Medicina del Trabajo, 1984, p. 5).

Se convierten en factores psicosociales de riesgo toda vez que se tornan en aspectos disfuncionales que impactan negativamente en el rendimiento, la salud y el bienestar del trabajador, atendiendo al desequilibrio que se produce entre estos y los recursos del individuo para su afrontamiento. (Medina, 2017)

En Cuba, las investigaciones sobre el error humano en la actividad laboral se concentran en la Facultad de Ingeniería Industrial del Instituto Superior Politécnico “José Antonio Echeverría” (ISPJAE), constituyendo la industria biotecnológica uno de los contextos laborales de mayor aplicación, desde un enfoque ergonómico (Casares, 2016; Casares-Li, Rodríguez-Hernández, & Viña-Brito, 2016; García, 2014). Sin embargo, atendiendo a los resultados de estas investigaciones y a la multiplicidad de factores de diferente naturaleza que intervienen en la ocurrencia de los errores humanos, es necesaria una aproximación multidisciplinaria para una gestión más efectiva, donde la presencia de la psicología resulta imprescindible.

Este estudio pretende realizar un acercamiento al fenómeno desde un enfoque sistémico en el sector de la electricidad. La Unión Eléctrica, debido al conjunto de puestos de alto riesgo que aúna, constituye un referente en Cuba de buenas prácticas en la gestión de la seguridad y salud en el trabajo. La experiencia adquirida por la institución durante el paso de los años en los estudios sobre accidentes, posibilita asegurar que la realización de una adecuada investigación de accidentes es la única forma de estar en condiciones de tomar medidas que impidan su repetición. Sin embargo, aún predomina un enfoque reactivo en la gestión del error de operación.

Para la identificación del tipo de error se toma como referencia la taxonomía de Rasmussen (2003). La cual se deriva de la clasificación de los niveles de ejecución humana en actividades complejas desde el enfoque del procesamiento de la información. Comprende errores basados en habilidades, errores basados en reglas y errores basados en conocimientos (Pastor, Monteagudo, & Pollock, 1999). Partir de una correcta identificación del error y sus causas, proporciona pistas sobre qué posibles aspectos del sistema se comportan de modo disfuncional, orientando la investigación en tal sentido. De este modo, permite la identificación de factores psicosociales de riesgo en los diferentes subsistemas que se analizan, como único modo de establecer medidas que trasciendan un enfoque individual, al abarcar todos los niveles implicados.

Tal es el caso de los errores basados en conocimiento. Lo inmediato es percibir que el trabajador no domina adecuadamente la tarea, con lo cual se da conclusión al análisis y se orientan las medidas, que comprenden, por lo general, una recalificación. Pero quedan sin atenderse elementos subyacentes que son medulares, como: la gestión de la capacitación en la empresa, su evaluación de impacto, un sistema evaluativo coherente con las demandas de la actividad laboral, la clarificación de roles, etcétera, adquiriendo la incidencia sobre estos un carácter más preventivo que correctivo, y permitiendo el fortalecimiento de la gestión de la seguridad en la organización a través de la gestión de factores psicosociales.

Al realizar un análisis estadístico de los errores de operación en el período 2013-2020 se encuentra un incremento significativo en algunos puestos vinculados a la operación del Sistema Electroenergético Nacional (SEN). Las cifras más elevadas corresponden a operadores de subestaciones de distribución y a despachadores de carga eléctrica. El despacho es la entidad que dirige la operación del sistema dentro de su límite jurisdiccional. Posee el dominio de todas las instalaciones eléctricas que lo componen, así como de sus complementos. Por lo cual, el error humano en despachadores adquiere una connotación mayor dentro del sistema, debido a: la alta responsabilidad que asume en la toma de decisiones operacionales; por tener un amplio grupo de puestos bajo su mando y porque la actividad demanda competencias de mayor complejidad desde el punto de vista cognitivo, así como mayor volumen de manipulaciones.

El proyecto de investigación que se presenta se orienta a realizar una aproximación al estudio del error humano en despachadores de carga eléctrica desde una perspectiva sistémica, para una comprensión causal desde la interacción individuo-tarea-ambiente de trabajo- contexto organizacional, contexto extralaboral, teniendo en cuenta factores psicosociales de riesgo asociados a cada uno de estos subsistemas en interrelación dinámica.

De este modo, se parte del siguiente problema de investigación: ¿Cómo evaluar el error humano en la operación del Sistema Electroenergético Nacional (SEN) desde un enfoque sistémico? Para ello se presenta una revisión crítica de los procedimientos que existen en la Unión Eléctrica para la investigación de los errores de operación; se identifican los factores psicosociales de riesgo asociados a errores de operación en tres casos de estudio desde diferentes dimensiones de análisis interrelacionadas, y por último se establecen las premisas sobre las que se diseñará la nueva propuesta metodológica para el análisis del error de operación en consonancia con un enfoque sistémico.

Materiales y métodos

La investigación, según su alcance, es de tipo exploratorio-descriptivo. Se emplea una metodología cualitativa, con un diseño de investigación de estudio de casos múltiples, dada la complejidad del error humano, la necesidad de ahondar en las interioridades de este fenómeno y de emplear una secuencia flexible durante su indagación, al ser un tema poco estudiado en el contexto nacional. La muestra es intencional, conformada por despachadores que han cometido, al menos, un error reportado en la operación en los últimos cinco años, y que aún se encuentran laborando en el sector. Los métodos y técnicas que se emplean son: el análisis de documentos, la entrevista semiestructurada y la observación.

Discusión de resultados

I. Sobre la gestión del error de operación en la organización

A partir de la revisión de los informes de investigación sobre errores de operación ocurridos en los últimos cinco años, es posible afirmar que los análisis de las comisiones investigadoras no ahondan en los factores causales que propiciaron el error. Es frecuente encontrar que la causa raíz es un fallo humano, lo cual da cuentas de que prevalece una percepción del error humano como causa, y no como una consecuencia de la incidencia e interrelación de factores disfuncionales.

Existen cuatro documentos institucionales que abordan la problemática, de los cuales se analizan algunas ventajas y limitaciones para la comprensión y el tratamiento del error humano en la operación del sistema, estos son: Procedimiento de gestión de incidentes,

accidentes y averías tecnológicas; Instrucción para la separación temporal de la operación del personal que comete un error de operación en el SEN; Dos Instrucciones generales del Despacho Nacional de Carga para la supervisión a las subestaciones atendidas de la transmisión y a los despachos provinciales de carga. Estos establecen los métodos de comunicación, investigación y control de incidentes, accidentes de trabajo y averías tecnológicas, así como las premisas necesarias para definir el tiempo de separación de la operación del personal que comete un error de operación, comprendida en un período de tiempo de un mes hasta un año.

Entre las principales fortalezas asociadas a la gestión del error de operación se distinguen las siguientes:

- Existencia de una cultura de seguridad consolidada a lo largo de los años.
- Interés de la alta dirección en la búsqueda de estrategias para disminuir los errores en la operación.
- Desarrollo de algunas investigaciones empíricas por psicólogos del sector donde se ha concebido el error humano como fenómeno multideterminado.
- Existencia de instrucciones para la supervisión sistemática a las subestaciones y despachos provinciales como estrategia preventiva, constituyendo una manera proactiva de abordar el problema.

Sin embargo, ¿qué aspectos facilitarían un análisis más profundo en la investigación y una gestión más efectiva?:

- Inclusión de psicólogos y especialistas de seguridad y salud del trabajo en todas las comisiones de investigación.
- Aplicación de un sistema de capacitación para los miembros de las comisiones, que garantice una comprensión del error humano desde la multicausalidad, así como la correcta identificación del tipo de error.
- Diseño de una guía que oriente la investigación hacia los aspectos a explorar, con la mayor cantidad de elementos posibles a ser revisados, en aras de incrementar el grado de objetividad del proceso investigativo.
- Disminución del énfasis en la repercusión económica del error cometido para la definición del tiempo de separación del trabajador de la operación. Las pautas establecidas dan una mayor flexibilidad al proceso de sanción, no obstante la afectación económica provocada continúa siendo el indicador de mayor relevancia.
- Análisis del impacto que pudiese tener una separación prolongada de la operación, en las competencias desarrolladas y la autoestima y motivación del trabajador, así como el incremento en la carga de trabajo que supone para el resto de los miembros del turno de trabajo.
- Generalización del sistema de supervisión sistemática sobre condiciones de trabajo en las subestaciones y despachos, hacia todos los puestos vinculados a la operación.

Tales elementos apuntan al empleo de métodos para contrarrestar posibles fallas que tienden hacia lo que se ha denominado un “enfoque individual”, desde el cual se busca que las personas tomen conciencia de la situación, se encaminan esfuerzos para que cambien su

actitud, y con frecuencia el reentrenamiento se emplea como un modo de sanción, en detrimento del desarrollo de competencias. (Martínez, 2012)

Desde el enfoque sistémico la premisa básica es que los seres humanos son falibles, concibiéndose los errores como consecuencias cuyos orígenes se encuentran en factores sistémicos de etapas anteriores de los procesos, presentándose situaciones recurrentes tanto en el lugar de trabajo, como en los procesos organizacionales. (Martínez, 2012)

II. Sobre los factores psicosociales de riesgo asociados a errores de operación en despachadores

Se realiza el análisis de tres errores de operación cometidos por despachadores que laboran en organizaciones diferentes. Se adoptaron categorías propuestas por autores de referencia y se crearon otras que orientan el análisis de contenido de las entrevistas. Se observan características comunes y diferentes en los errores analizados.

En dos de los casos se producen errores basados en habilidades o en procesos automatizados, uno por comisión y el otro por omisión. En el primer caso, el sujeto ejecuta una acción adicional indebida generando que el circuito eléctrico permanezca energizado. En el segundo caso, el individuo omite una acción dentro de la secuencia de acciones planificadas (cambio de esquema en la barra 2 de la subestación) generando afectaciones al servicio eléctrico.

El tercer caso aborda un error basado en reglas o en procesos semiautomatizados. El despachador, ante una solicitud incorrecta de permiso de trabajo en el circuito correspondiente, no procede según lo establecido en las normas de operación, al no corregir el error de la solicitud y darle continuidad. En este caso se produjo por parte del sujeto una incorrecta clasificación de la situación, conduciendo a la aplicación de una regla errónea.

Una vez clasificado el error de operación, atendiendo a la tipología de Rasmussen (2003) se procede al análisis causal de cada uno, a partir de una propuesta que enriquece los análisis tradicionales realizados hasta el momento por las comisiones investigadoras. La siguiente imagen muestra el esquema seguido en el análisis individual de cada caso, a partir de una adaptación realizada por las autoras al Modelo de Seguridad Sistémica “Queso Suizo” de J. Reason.

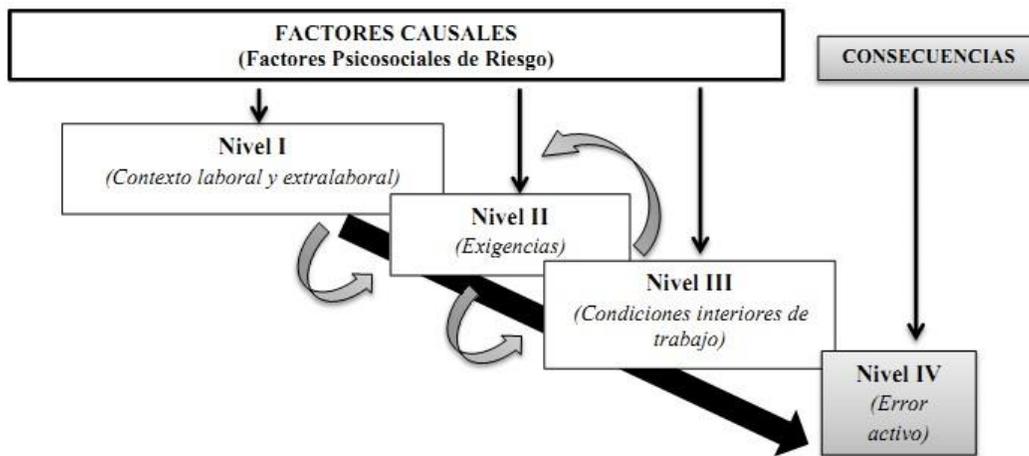


Figura. 1 Esquema para el análisis del error de operación.
Fuente: Elaboración propia.

La presencia de estos factores en cada caso se determina desde el impacto que tienen en el trabajador, a partir de su experiencia. Estos factores se agrupan en niveles relativos al contexto laboral y extralaboral, a las exigencias que ambos contextos, de manera independiente y en interacción, se encuentran demandando al trabajador, y a las condiciones interiores de trabajo y estados disfuncionales que generan antes y durante la manifestación del error activo.

Seguidamente se presenta un resumen de los factores psicosociales de riesgo identificados en los tres casos, procedentes de diferentes niveles o dimensiones.

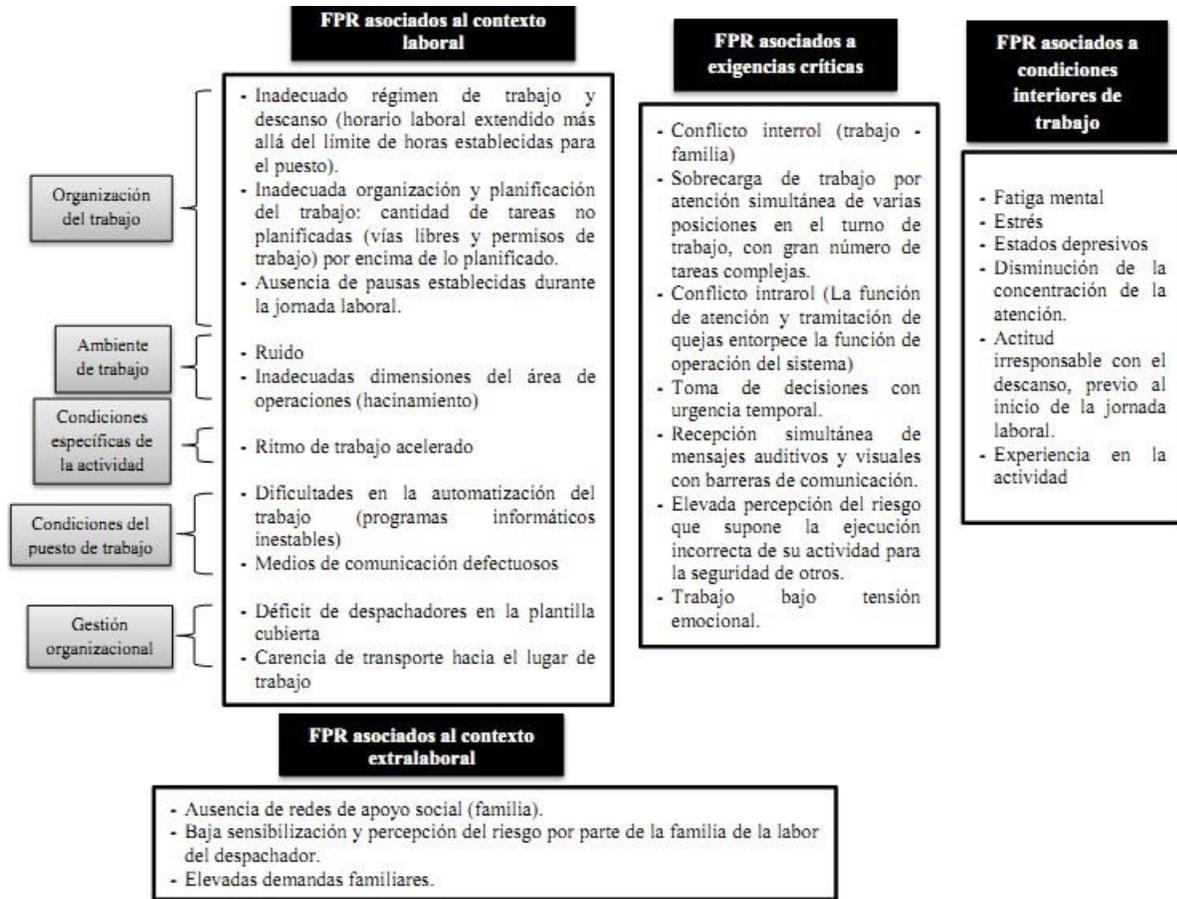


Figura. 2 Factores psicosociales de riesgo (FPR) de error humano en despachadores por cada uno de los niveles o dimensiones analizadas.

Lo anterior pone en evidencia la multiplicidad de elementos que intervienen en la ocurrencia del error de operación en despachadores, facilitando una visión del error como resultado de la exposición a factores disfuncionales con cierta permanencia e intensidad en el tiempo, convertidos en fallas latentes o “residentes patógenos”, unido a la presencia de factores desencadenantes locales, en cada uno de los subsistemas o dimensiones establecidas. Pero poner al descubierto estos elementos durante el proceso investigativo por parte de las comisiones *ad hoc*, demanda transitar de un enfoque individual a uno sistémico, donde la prevención de futuros errores y el establecimiento de una gestión proactiva del error de operación, sean la meta principal.

III. Un cambio de perspectiva. Premisas para el diseño de una metodología con enfoque sistémico.

Una mirada crítica a la situación actual nos convoca a un cambio de enfoque en la comprensión y el abordaje del error humano, que supone trascender concepciones simplistas, hacia la búsqueda de una comprensión holística e integradora del fenómeno, que conlleve al desarrollo de soluciones viables y efectivas en la gestión del error de operación. Ello marcaría un cambio cualitativamente superior en los análisis que hoy se realizan por las comisiones investigadoras.

Tomando como referencia e integrando posturas de varios autores (Dekker, 2006; Hollnagel, 2015; Reason, 2008; Senge, 2010) las premisas sobre las cuales se debe erigir la gestión del error humano en la operación de los sistemas eléctricos desde esta nueva perspectiva serían, a juicio de las autoras, las siguientes:

A. Factores causales vs. Causa raíz

¿Hasta qué punto resulta viable identificar una única causa? ¿Es posible desde esta postura prevenir la ocurrencia de incidentes posteriores? Según Hollnagel y Goteman (2015) los métodos empleados para el análisis de incidentes suelen reforzar la búsqueda de causas en vez de explicaciones.

Dekker (2006) señala: “Lo que usted llama causa raíz es simplemente el lugar donde deja de mirar más allá” (p. 77). Este autor considera que un sistema de investigación es deficiente si requiere la identificación de una sola causa raíz.

Leveson (2011) refiere que debatir si un factor causal es el factor causal de raíz entre otros factores causales consume tiempo y puede ser improductivo.

De este modo, para lograr una adecuada comprensión del error de operación, se precisa de una indagación que pretenda identificar un conjunto de factores causales o coadyuvantes, en aras de implementar efectivas acciones preventivas, establecer mejoras en el sistema de gestión de la seguridad y superar las deficiencias observadas en los informes de investigación, donde es frecuente encontrar que la causa raíz es un fallo humano, dando cuentas de que prevalece una percepción del error humano como causa, y no como lo que realmente parece ser: una consecuencia de múltiples causas.

Por otra parte, la concentración en “una” causa raíz puede conducir a la restricción de las soluciones hacia esa única causa, desconociendo que otros factores intervinientes, eventualmente, pueden convertirse en causa raíz; de forma que actuar sobre todos ellos completaría la prevención de la ocurrencia de un nuevo error.

B. Factores en interrelación dinámica vs. Factores aislados estáticos

Se concibe el error humano como un producto sistémico de las acciones de gestión y condiciones organizacionales. Analizar el error desde esta perspectiva supone desarrollar un pensamiento sistémico a todos los niveles de la organización. “El pensamiento sistémico es una disciplina para ver totalidades. Es un marco para ver interrelaciones en vez de cosas, para ver patrones de cambio en vez de instantáneas estáticas”. (Senge, 2010, p. 91)

Esta propuesta de Senge (2010) convida a analizar círculos de influencia en vez de relaciones lineales de causa efecto, ver totalidades contrario a segmentos del proceso. Según su experiencia, la mayoría de los análisis de sistemas se concentran en lo que denomina la “complejidad de detalles”, no en la “complejidad dinámica”, patrones e

interrelaciones. Tomando esta idea de referencia para la presente propuesta, se enfatiza en una comprensión de las causas desde la percepción de interrelaciones dinámicas.

Dekker (2006, citado por Manuele, 2016) expresa:

“El error humano no es una causa de la falla. El error humano es el efecto, o síntoma, de un problema más profundo. El error humano está sistemáticamente conectado a características de las herramientas, tareas y sistemas operacionales de las personas. El error humano no es la conclusión de una investigación. Es el punto de partida” (p. 49).

En una investigación, detenerse en este aspecto y concluirla, impide el reconocimiento de deficiencias en los sistemas de gestión de la seguridad, y prevenir futuros incidentes de trabajo.

C. Error humano vs. Violación

Resulta necesario desmontar la creencia en la intencionalidad del fallo que con frecuencia se posee, con su consecuente impacto negativo en la autoestima y la motivación del trabajador. Acometer contra las personas y no las causas, puede generar que los trabajadores no informen incidentes, que pudiesen servir para prevenir futuros errores de operación de mayor complejidad y accidentes.

Un enfoque sistémico también alienta hacia cambios de actitudes en este sentido. Sobre ello, Senge (2010) con el concepto de “realimentación” enfatiza que:

“Una visión lineal siempre sugiere un solo lugar de responsabilidad. Desde la perspectiva lineal, siempre buscamos a alguien o algo que debe ser responsable (...) Al dominar el pensamiento sistémico, abandonamos el supuesto de que debe haber un agente individual responsable. La perspectiva de la realimentación sugiere que todos comparten la responsabilidad por los problemas generados por un sistema”. (Senge, *La quinta disciplina*, 1990, p. 105)

D. Enfoque Sistémico vs. Enfoque Personal

Ambos enfoques parten de supuestos diferentes para la gestión del error. Mientras el enfoque personal se centra en el error individual, responsabilizando a las personas de su falla, el enfoque sistémico reconoce que la variabilidad humana es una noción que se debe aceptar e incorporar en la gestión de la seguridad.

“... las organizaciones altamente confiables, cuyos índices de accidentes y errores son muy inferiores al promedio de la industria a la que pertenecen, trabajan fuertemente para reducir esa variabilidad. Para mejorar los procesos ... no es factible cambiar la naturaleza humana, y es preciso entonces actuar sobre el sistema”. (Martínez, 2012, p. 14)

Desde esta perspectiva, toda vez que ocurre un evento adverso, los esfuerzos se enfocan en conocer cómo y por qué falló la defensa del sistema. Ello está en consecuencia con hallazgos importantes derivados de investigaciones bajo este enfoque: lejos de ser una situación aleatoria, las fallas tienden a mostrar un patrón recurrente, o lo que es lo mismo, el mismo grupo de circunstancias puede provocar errores similares, con independencia de las personas involucradas. (Reason, 2008)

Hollnagel (2004, citado por Manuele, 2016) enfatiza en la necesidad de un enfoque de sistemas en la gestión de la seguridad:

“La aplicación de un modelo de sistemas requiere que se piense a nivel macro más que a nivel micro. Con el pensamiento a nivel micro, uno podría pensar, por ejemplo, que los actos inseguros son los factores causales principales de los incidentes laborales y detener la investigación, una vez que se identifica el acto inseguro del trabajador. Al tener una visión macro para determinar los factores causales, se necesita pensar en grande sobre los sistemas como partes integrales e inseparables de un todo y sus interrelaciones”. (p. 51)

De esta forma se resalta la necesidad de abordar el enfoque propuesto en los análisis que hoy se realizan, suponiendo una visión que trasciende el error en sí mismo y que se orienta hacia la identificación y prevención de condiciones de riesgo desde diferentes dimensiones.

Conclusiones

A partir de los análisis realizados es posible arribar a las siguientes conclusiones:

El análisis de la gestión actual del error humano en el sector de la electricidad evidencia un énfasis en el enfoque individual, así como el predominio de un enfoque reactivo, lo cual limita la prevención de futuros errores de operación.

Resulta necesario un abordaje del error humano desde una perspectiva sistémica, para una comprensión causal desde la interrelación individuo-tarea-ambiente de trabajo-contexto organizacional-contexto extralaboral, teniendo en cuenta variables asociadas a cada uno de estos subsistemas potencialmente intervinientes en los errores de operación.

Se proponen las premisas desde las cuales las autoras consideran se debe erigir la nueva propuesta metodológica, en consonancia con un enfoque sistémico. Estas son: considerar la multiplicidad de causas y contextos en la investigación del error humano, su interrelación dinámica, acometer contra las causas y no la persona, y actuar sobre los procesos y el sistema.

Referencias bibliográficas

- Almirall, J. (2013). Ergonomía. Su aplicación en salud ocupacional. *Temas de Psicología de la Salud* (pp.21-63). La Habana: Instituto Nacional de Salud de los Trabajadores.
- Casares, R. (2016). Tecnología para el tratamiento ergonómico del error humano en la industria biofarmacéutica cubana. Tesis doctoral, Facultad de Ingeniería Industrial, Universidad Tecnológica de La Habana “José Antonio Echeverría”, La Habana.
- Casares-Li, R., Rodríguez-Hernández, A. G., & Viña-Brito, S. J. (2016). Análisis de errores humanos mediante la tecnología TEREH: experiencias en su aplicación. *Ingeniería Industrial*, XXXVII(1), 49-58.
- Comité mixto OIT-OMS sobre Medicina del Trabajo. (1984). *Factores psicosociales en el trabajo: naturaleza, incidencia y prevención*. Bilbao: OIT.
- Daniellou, F., Simard, M., & Boissieres, I. (2013). Factores humanos y organizativos de la seguridad industrial: un estado del arte. *Les cahiers de la sécurité industrielle*. Francia: Fondation pour une culture de securite industriel.
- Dekker, S. (2006). *The field guide to understanding human error*. Burlington: Ashgate Publishing.
- García, E. (2014). Diseño y aplicación de un procedimiento para el análisis del error humano en el CIM. Tesis de Diploma, Facultad de Ingeniería Industrial, Universidad Tecnológica de La Habana “José Antonio Echeverría”, La Habana.

- Gil, P. (2012). Riesgos psicosociales en el trabajo y salud ocupacional. *Peru Med Exp Salud Pública*, 29(2), 237-241.
- Hernández, J. B. (2007). Investigación de accidentes y análisis de fallas de barreras preventivas. *Ingeniería Energética*, 27-37.
- Hollnagel, E., & Goteman, O. (2015). *The functional resonance accident model (FRAM)*. Disponible en: www.skybrary.aero/bookshelf/books/403.pdf.
- Instituto Regional de Seguridad y Salud en el Trabajo. (2016). *Metodología y técnicas analíticas para la investigación de accidentes de trabajo*. Madrid: Fundación Agustín de Betancourt.
- Leveson, N. (2011). *Engineerin a safer world: Systems thinking applied to safety*. Cambridge: The MIT Press.
- Mansilla, F. (2013). *Manual de riesgos psicosociales en el trabajo: Teoría y Práctica*. Disponible en: <http://www.psicologia-online.com/ebooks/riesgos/index.shtml>.
- Manuele, F. (2016). *Factores causales de raíz. Descubriendo el cómo y el porqué de los incidentes*. Professional Safety, 48-55.
- Martínez, A. (2012). *Gestión sistémica del error: el enfoque del Queso Suizo en las auditorías*. Innotec Gestión, 13-21.
- Medina, A. (2017). Programa de formación de competencias para la gestión eficaz de la Seguridad y Salud en el Trabajo. Evaluación en una empresa biotecnológica. Tesis doctoral, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, La Habana.
- Moreno, B., & Baez, C. (2010). *Factores y riesgos psicosociales. Formas, consecuencias, medidas y buenas prácticas*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Pastor, G., Monteagudo, M. J., & Pollock, D. (1999). Conceptualización y análisis psicológico del error humano en la conducción de vehículos a partir de los desarrollos recientes del modelo de habilidades, reglas y conocimientos. *Rev. Anuario de Psicología*, 30(1), 39-64.
- Rasmussen, J. (2003). The role of error in organizing behaviour. *Qual Saf Health Care*, 12, 377-385.
- Reason, J. (2008). *El error humano*. (1. Edición original: Human Error. Nueva York: Cambridge University Press, Ed.) Madrid: Modus Laborandi.
- Ruiz-Moreno, J. M., & Trujillo, H. (2012). Modelos para la evaluación del error humano en estudios de fiabilidad de sistemas. *Anales de Psicología*, 28(3), 963-977.
- Salas-Arias, K., Madriz-Quirós, C., Sánchez-Brenes, O., Sánchez-Brenes, M., & Hernández-Granados, J. (2017). Modelos de cuantificación de error humano aplicados en la industria manufacturera moderna. *Tecnología en Marcha*, 30(2), 58-66.
- Schaarschmidt, U., & Prado, R. (2002). *Introducción a la Psicología del Trabajo*, t. II. La Habana: Félix Varela.
- Sebastián, M. L. (2009). Fallo humano: la quiebra de un paradigma. *Rev. Apuntes de Psicología*, 27(1), 21-51.
- Senge, P. (2010). *La quinta disciplina: el arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. (2a ed.) Buenos Aires: Granica.

PROFESORES GUÍAS Y PROTAGONISMO ESTUDIANTIL EN LA FACULTAD DE ESTOMATOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE CIENCIAS MÉDICAS DE CAMAGÜEY

Arleen Abreu Cervantes

Laura Natalia Rivera Delgado

Universidad de Ciencias Médicas de Camagüey

Resumen:

La formación de un profesional autónomo, crítico, reflexivo, participativo y protagonista de su actuación es el reto de las universidades médicas. El protagonismo estudiantil es la capacidad que se desarrolla en el sujeto en formación como resultado del proceso educativo, encaminado al desarrollo integral de la personalidad. El objetivo de esta investigación es caracterizar la visión que sobre el protagonismo estudiantil tienen docentes de la Facultad de Estomatología de la UCMC. Se siguió un paradigma mixto, con una muestra intencional de 20 profesores guías. Se emplearon las técnicas: cuestionario y observación participante para recoger información. La variable protagonismo estudiantil se analizó desde dos dimensiones y los factores que influyen en este, en tres dimensiones. Se empleó el SPSS 22.0 para el procesamiento de la información, utilizando estadística descriptiva y chi-cuadrado. El cuestionario construido tiene un nivel de confiabilidad de 0.787 medido con el Alfa de Cronbach, dándole valor confirmatorio. Los profesores le otorgan más importancia a la metacognición de los estudiantes con relación a su proceso de aprendizaje, en su concepción del protagonismo. Uno de los elementos que refleja mayor discrepancia es la preparación que tienen los profesores para lograr que los estudiantes se motiven para el aprendizaje.

Palabras claves: protagonismo estudiantil, profesores guías, trabajo educativo, formación profesional.

Abstract

The training of an independent, critical, reflective, participatory professional and protagonist of their performance is the challenge of medical universities. Student protagonism is the capacity that develops in the subject in training as a result of the educational process, aimed at the integral development of the personality. The objective of this research is to characterize the vision that the UCMC Faculty of Stomatology has about student leadership. A mixed paradigm was followed, with an intentional sample of 20 guide teachers. The techniques: questionnaire and participant observation were used to collect information. The variable student protagonism was analyzed from two dimensions and the factors that influence it, in three dimensions. SPSS 22.0 was used for information processing, using descriptive and chi-square statistics. The constructed questionnaire has a reliability level of 0.787 measured with Cronbach's Alpha, giving it confirmatory value. Teachers give more importance to the metacognition of students in relation to their learning process, in their conception of protagonism. One of the elements that reflects the greatest discrepancy is the preparation that teachers have to make students motivate themselves for learning.

Key words: student leadership, teacher guides, educational work, professional training.

Introducción

El capitalismo a nivel mundial se ha ido configurando en un escenario donde a toda costa se busca imponer la hegemonía imperialista donde Cuba ha hecho una demostración de valor y resistencia incalculable. En este contexto la enseñanza superior está llamada a formar profesionales competentes, humanista, comprometidos con la defensa del proyecto social socialista, y que deberán asumir el liderazgo de las transformaciones en curso.

El Comandante en Jefe Fidel Castro atendió de forma prioritaria la formación de las nuevas generaciones, creía firmemente que "...si los jóvenes fallan, todo fallará. Es mi más profunda convicción que la juventud cubana luchará por impedirlo. Creo en ustedes"(2007). Las universidades de ciencias médicas tienen el reto de formar a los profesionales de la salud que actúan como embajadores de Cuba en el resto del mundo y que han sido blanco de numerosas campañas enemigas, por lo que se demanda un profesional autónomo, crítico, reflexivo, participativo, protagonista de su actuación. Para lograrlo, todas las influencias educativas, de los diferentes actores que intervienen deberán alinearse para desarrollar ese estudiante que se haga cargo de su autoformación y sea protagonista de todos los procesos en que interviene.

La literatura recoge experiencias realizadas para promover el protagonismo estudiantil, desde la labor docente educativa, en todos los niveles (Antúnez, Mercaderes, Fongm, Pérezm y Carrión, 2015; Hernández, Ramón y Buchaca, 2011; Herrera, 2005; Labadí, López y Gaínza, 2016; Lazo, García y García, 2017; Ortiz, 2011; Pérez e Ingram, 2011 mayo; Rodríguez, 2016). En todos los casos se enfatiza en el punto de vista del docente, su preparación, su labor educativa, su compromiso para lograr fomentar el protagonismo estudiantil. Un antecedente de este trabajo es la investigación "Estrategia metodológica para la preparación del profesor guía en el desarrollo del protagonismo estudiantil", llevada a cabo por Téllez (2016) en la UCMC. También se cuenta con la investigación realizada por Abreu y Téllez (2017), que aborda el protagonismo estudiantil desde la visión de los líderes estudiantiles.

Es conveniente continuar explorando este tema, de forma que se pueda conocer y comparar el punto de vista de estudiantes no dirigentes, de profesores y otras autoridades universitarias; lo que permitirá una visión integral del problema y en consecuencia encaminar acciones para el desarrollo del protagonismo estudiantil en la UCMC.

Objetivo:

Caracterizar la visión que sobre el protagonismo estudiantil tienen docentes de la Facultad de Estomatología de la UCMC.

El fenómeno del protagonismo estudiantil ha sido abordado en la literatura en relación con otros fenómenos interactuantes como el proceso de enseñanza aprendizaje, el trabajo educativo, el papel de los grupos y organizaciones estudiantiles (Abreu y Téllez, 2017; Suárez, Del Toro y Vinent, 2003), profesores guías (Socarrás, Díaz y Sáez, 2012), comunidad universitaria (Téllez, 2016), entre otros.

Para Doménech (2002) el protagonismo estudiantil es la capacidad que se desarrolla en el sujeto en formación como resultado del proceso educativo, encaminado al desarrollo integral de la personalidad que le permite implicarse conscientemente y con satisfacción en todas las actividades, y que expresa en sus modos de actuación, responsabilidad, toma de decisiones e independencia. Por su parte Herrera (2005) plantea que es el nivel de participación e implicación consciente que logra el estudiante en la realización de las actividades que se

planifican dirigidas a su educación a partir de sus potencialidades, actitudes y el nivel de creatividad e independencia en su actuación protagónica. Labadí *et al.* (2016) conciben el protagonismo estudiantil como un recurso educativo que permite que los educandos se impliquen en sus procesos de formación y desarrollo a partir de sus potencialidades, lo que se convierte en un reto para la institución educativa y los educadores. Arzuaga (2016) plantea que el protagonismo estudiantil se caracteriza por la participación independiente, activa, responsable y comprometida en la toma de decisiones y en la asunción de las consecuencias de sus acciones para alcanzar las metas individuales y grupales propuestas, así como el sistema de contenidos profesionales. Se señala además que el grupo es esencial para el protagonismo estudiantil, debido a las múltiples interacciones que se producen en este y donde la calidad y riqueza de estas interacciones influye de manera decisiva en la formación de los estudiantes.

Estas ideas se ajustan al reconocimiento de la importancia del aprendizaje activo de los estudiantes, señalándose la conveniencia de introducir oportunidades para que los alumnos aprendan activamente y las actividades se centren en el aprendizaje (García-Carpintero *et al.*, 2015; Prieto, 2006), los resultados superiores en el rendimiento de los alumnos cuando se emplea el aprendizaje activo (Behar-Horenstein y Feng, 2017; Freeman *et al.*, 2014); así como la opinión más favorable de los propios estudiantes sobre estas metodologías (Lumpkin, Achen y Dodd, 2015). Se concuerda con que el protagonismo de los alumnos se debe lograr en primera instancia en el proceso de enseñanza aprendizaje (Hernández *et al.*, 2011), en todas las actividades institucionales y sociales en que interviene el estudiantado y no se reduce solo a la asistencia y participación de los estudiantes en diferentes actividades extracurriculares, fundamentalmente de carácter ideopolítico, como se aborda en algunas investigaciones (Reyes, Perón y Ramos, 2002) revisadas.

Participar no significa solo “estar presente”, sino implicarse conscientemente en los procesos y actividades, aportar al grupo; para lo cual estos procesos y actividades deben haber adquirido una significación personal, esto es tener sentido para el sujeto. D'Angelo (2009) alerta sobre lo que ocurre en espacios sociales impregnados de formalismo, donde las participaciones son superficiales y no comprometidas, es decir, no generan construcción de sentido real, por lo que no se mantienen en el tiempo ni son provocadoras de resultados y transformaciones tangibles. Se trata de que el estudiante es sujeto de su formación y desarrollo y no objeto del proceso. Al decir de Freire (2004) “una pedagogía de la autonomía tiene que estar centrada en experiencias estimuladoras de la decisión y la responsabilidad”, es por ello que el papel del docente y sobre todo del profesor guía cobra tanta importancia en la estimación del protagonismo.

Los fines de la educación se orientan a fomentar la libertad y emancipación de los seres humanos, a lograr el empoderamiento de los sujetos para transformar su realidad. Aquí tiene cabida el pensamiento martiano de que: “la educación ha de dar los medios de resolver los problemas que la vida ha de presentar” (Martí, 1963, p. 308).

Por ello Hernández *et al.* (2011) plantean que para pensar en el desarrollo del protagonismo estudiantil hay que comenzar considerando al estudiante como un elemento activo del proceso docente educativo que participa en su propio aprendizaje, desde su vinculación con la auténtica realidad social y personal en que vive. Previenen contra ciertos peligros que pueden atentar contra el desarrollo del protagonismo de los estudiantes durante la actividad docente, como caer en prácticas de repetición y verbalismo, en la rutina, en el inmovilismo de los contenidos y modos de hacer en la escuela, cuando los maestros se acostumbran a

recibir instrucciones y esperar por ellas, perdiendo iniciativas, autonomía y responsabilidad ante su propia labor de preparar al estudiante para la vida.

En tal sentido, refieren requisitos que debe tener la labor del docente para proteger y fortalecer el protagonismo estudiantil:

- Relacionados con el profesor: conocer y formar el grupo estudiantil, las características de los alumnos, la familia y la comunidad; comunicación afectiva y efectiva durante todo el proceso, mantener una relación interpersonal comprometida.
- Relacionados con el proceso de enseñanza aprendizaje: fomentar el aprendizaje social cooperativo, estimular la independencia cognoscitiva mediante métodos activos y actividades retadoras, las actividades de aprendizaje deben estar dirigidas a desarrollar la responsabilidad, el compromiso, la reflexividad e intervención consciente.
- Relacionados con los estudiantes: considerar la motivación, necesidades e intereses para desarrollar sus potencialidades, logrando el carácter consciente, auténtico de la participación, buscando su pertenencia social y ciudadana como entes creativos, de modo que se logre la autoformación del estudiante.

Metodología:

Se siguió un paradigma mixto, que permite lograr una perspectiva más amplia y profunda del fenómeno, producir datos más ricos y variados mediante la multiplicidad de observaciones, ya que se consideran diversas fuentes y tipos de datos de acuerdo con Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2014) para explorar la perspectiva de los profesores guías de la Facultad de Estomatología de la Universidad de Ciencias Médicas de Camagüey sobre el protagonismo estudiantil. Se tomó una muestra intencional formada por 20 profesores guías. El grupo está integrado por 4 profesores con categoría de instructor, 1 con categoría de asistente, 12 con categoría de auxiliar y 3 con categoría de titular; de ellos 17 son mujeres y 3 son hombres; cuyos años de experiencia en la docencia oscilan entre 1 y 44 años con un promedio de 17,65. (Tabla 1)

Categoría docente	Años de experiencia en la docencia				
	10	20	30	40	50
Instructor	4	0	0	0	0
Asistente	1	0	0	0	0
Auxiliar	1	7	1	2	1
Titular	1	1	1	0	0
Total	7	8	2	2	1

Tabla 1. Distribución de la muestra por categorías docentes.

Operacionalización:

Protagonismo estudiantil: rol independiente, activo, responsable y comprometido, que asume el estudiante en la toma de decisiones relativas a su formación profesional y al funcionamiento del grupo, la organización estudiantil, la institución educativa a la que pertenece y la sociedad en general.

Dimensiones	Indicadores
Metacognición	autoconocimiento
	autorregulación
Participación	intervención activa-todos los ámbitos (grupo, institución, sociedad)
	autodirección organización estudiantil
	percepción de poder y control sobre los resultados

Factores intervinientes del protagonismo estudiantil:

Dimensiones	Indicadores
Relacionados con el PEA	Metodología empleada
	Trabajo educativo
Relacionados con los docentes	Estilo de comunicación
	Rol profesor guía
	Prioridad objetivos instruccionales o educativos
	Preparación profesional/didáctico-metodológica
Relacionados con la institución	Estilo directivo
	Autoridad de la FEU
	Flujo información

Para la recogida de información se emplearon las técnicas: cuestionario y observación participante.

Cuestionario: estuvo dirigido a valorar la concepción que tienen los profesores del protagonismo estudiantil y los factores que contribuyen a que este se desarrolle. En segundo lugar determinar cómo ellos consideran que se manifiestan los factores influyentes en su facultad. Quedó conformado por 5 preguntas, en la primera parte hay dos preguntas abiertas buscando la concepción que tiene sobre el protagonismo estudiantil y una pregunta tipo Likert, con 14 ítems, sobre los factores intervinientes que incluye las dimensiones proceso

enseñanza aprendizaje, relacionados con los docentes y relacionados con la institución; en la segunda parte una pregunta tipo Likert, con 14 ítems, en la que expresan su acuerdo o desacuerdo sobre la manifestaciones de los factores intervinientes en la Facultad y una pregunta abierta donde pueden ofrecer sugerencias para estimular el protagonismo estudiantil. (Anexo 1)

Observación participante: estuvo dirigida a constatar los análisis que realizan los profesores guías sobre el protagonismo de los estudiantes. Se participó en reuniones metodológicas y reuniones de brigadas para el diseño del proyecto integral de trabajo educativo. Para esta observación se emplearon como categoría de análisis las dimensiones e indicadores de los factores intervinientes que podían ponerse de manifiesto en actividades de este tipo (estilo comunicativo, rol del profesor guía, preparación profesional/didáctico-metodológica). (Anexo 2)

Para el procesamiento de la información se empleó el paquete estadístico SPSS 22.0, utilizando estadística descriptiva (medidas de frecuencia y tendencia central) y chi-cuadrado para buscar correlaciones entre los factores que valoran como influyentes en el protagonismo estudiantil y la manifestación de estos en su facultad.

Resultados

El cuestionario construido tiene un nivel de confiabilidad de 0.787 medido con el Alfa de Cronbach, lo que tiene valor confirmatorio.

El 60 % de los profesores considera que una característica que debe tener un estudiante protagónico es ser líder, el 30 % plantea que debe ser integral, el 25 % considera que debe ser activo, ejemplo y responsable y el 20 % que debe ser disciplinado. Otras de las características identificadas por los profesores fue la creatividad, la incondicionalidad, el altruismo, la valentía entre otras.

En la concepción que los profesores tienen del protagonismo estudiantil le otorgan más importancia a la metacognición que logran los estudiantes con relación a su proceso de aprendizaje, que al rol de su participación activa en todos los ámbitos analizados. El valor máximo de la metacognición fue 10 y el mínimo 8, siendo la media 9,2 lo que indica que las puntuaciones otorgadas a los ítems que miden esta dimensión fueron altas. En cuanto a la participación el máximo de los valores fue 15 y el mínimo 8, con una media de 12,9 lo que se traduce que las puntuaciones aun cuando se ubicaron en valores altos, no siempre obtuvieron la máxima puntuación. Esto concuerda con la información obtenida mediante la observación participante donde se evidenció que el profesorado considera más importante el proceso enseñanza aprendizaje que la participación de los estudiantes en otros ámbitos como son la extensión universitaria con verbalizaciones tales como “ellos van a ser estomatólogos no bailarines”, “de qué les va a servir el deporte si no saben hacer una obturación”.

La mayoría de los profesores consideraron como importantes los factores relacionados con el proceso enseñanza aprendizaje, relacionados con el docente y relacionados con la institución como dimensiones que intervienen en el protagonismo estudiantil. En cuanto a los factores relacionados con el proceso enseñanza aprendizaje el máximo de puntuaciones fue 10 y el mínimo 7 con una media de 8,9 y una mediana de 9 lo que indica que aun cuando las puntuaciones estuvieron un tanto dispersas la mayoría fueron altas. En los factores relacionados con el docente la máxima puntuación fue de 20 y la mínima de 15 con una media de 17,9 lo que indica que hubo dispersión de la puntuación aun cuando la moda fue

20. La puntuación máxima para los factores relacionados con la institución fue 15 y la mínima fue 11 con una media de 13,55.

Al valorar cómo se manifiesta la presencia de los factores para el desarrollo del protagonismo estudiantil en su facultad otorgan una mayor puntuación a las metodologías empleadas en el proceso enseñanza aprendizaje con un máximo de puntuación de 10, el mínimo 4 y la media de 8 que indica que no todas las puntuaciones fueron altas aunque estas fueron las que prevalecieron. En cuanto a los factores relacionados con los docentes y con la institución, aun cuando reconocen que se manifiestan en su facultad, existe menor acuerdo en sus opiniones, unos de los elementos que refleja mayor discrepancia es la preparación que tienen los profesores para lograr que los estudiantes se motiven para el aprendizaje encontrándose dividida las opiniones en este aspecto entre la máxima calificación y la menor. Esta información se pudo complementar en la observación a las reuniones metodológicas, donde no todo el profesorado demostró contar con las herramientas para lograr la motivación de los estudiantes.

No se encontró correlación estadísticamente significativa entre la importancia que le conceden a los factores intervinientes y la manifestación de estos en su facultad.

El 100 % de los encuestados otorgó importancia a la autoridad de la FEU como organización en el desarrollo del protagonismo de los estudiantes aun cuando solo el 60 % considera indispensable la autodirección de la organización estudiantil. En la facultad el 60 % de los encuestados estuvo de acuerdo con que los profesores respetan los espacios de la FEU y los dirigentes de la universidad escuchan los criterios de la FEU para tomar decisiones, se pudo constatar que hay profesores que usurpan los espacios de la organización, imponiendo sus criterios al estudiantado y no dejando que sean estos los que tomen decisiones relacionadas con su funcionamiento. El 75 % afirmó que los estudiantes participan en la dirección de la universidad, información que se constató en la observación de las reuniones de brigada.

El 85 % considera indispensable la información oportuna del estudiantado como elemento para desarrollar el protagonismo estudiantil, aunque en su facultad el 35 % considera que la información no siempre llega a los estudiantes de manera oportuna y transparente. Esto puede traducirse en que aun cuando conocen la importancia de la información oportuna no es un estilo de trabajo de la facultad, lo que se evidenció en que no siempre se toman las mejores estrategias para hacerles llegar la información a los estudiantes, limitándose en ocasiones a poner la información en pizarras informativas y no aprovechar los espacios de reunión que tienen los estudiantes para mantenerlos al tanto de todo lo que acontece y de los principales procesos que están sucediendo.

El 65 % de los profesores considera que el autoconocimiento de los estudiantes es un factor indispensable para el desarrollo del protagonismo estudiantil, así como el adecuado estilo de comunicación profesor-estudiante. Contradictoriamente el 25 % plantea que en su facultad la comunicación profesor-estudiante no es horizontal, elemento que tiene gran importancia para la creación de un ambiente que permita el estímulo del protagonismo estudiantil, fomente la confianza y el establecimiento de relaciones de compromiso e identificación que permitan que el estudiante se involucre en su formación y en las decisiones que se tomen en relación con ella. En la Facultad se pudo constatar que hay un distanciamiento entre el profesorado y el alumnado, creando esto una barrera que dificulta que el estudiante pueda llegar al profesor y establecer una conversación donde sus criterios y preocupaciones sean escuchados y tenidos en cuenta.

El 60 % valora de indispensable el trabajo educativo y el 55 % considera muy importante para el desarrollo del protagonismo el rol del profesor guía que es el máximo encargado del trabajo educativo en la brigada. Estas puntuaciones aunque no son altas se traducen en que reconocen que la labor del profesor guía como orientador y conductor del trabajo educativo de la brigada es importante para que el estudiantado adquiera niveles de protagonismo. Aunque reconocen la importancia del trabajo educativo, en la facultad no todos los profesores se sienten responsables de ello, sobrecargándose así el profesor guía que aprovecha los contactos que tiene con la brigada para ejercer su labor, siendo insuficiente ya que el trabajo educativo es responsabilidad de todo el claustro.

Solo el 5 % de los encuestados considera que no es nada importante que los estudiantes tengan poder y control sobre los resultados docentes, para el desarrollo de su protagonismo, mientras que el 95 % le otorga algún nivel de importancia. Denota esto que consideran que cuando el estudiante tiene control de sus evaluaciones logra ser más protagónico y se implica más en su proceso enseñanza aprendizaje.

El 90 % considera que en su facultad los métodos de enseñanza estimulan la creatividad de los estudiantes, contradictoriamente el 30 % está en desacuerdo con que los profesores saben cómo lograr que los estudiantes se motiven y responsabilicen por su aprendizaje. Esto denota que aun cuando identifican que en su facultad los métodos de enseñanza estimulan, existen profesores que no son capaces de lograr motivar a los estudiantes con el aprendizaje. Existen profesores que no logran separarse del método tradicional de enseñanza donde el alumno va a recibir conocimiento por parte del profesor, no logran hacer del espacio de la clase un momento de intercambio y debate profesor-estudiante en el cual mediante la elaboración conjunta se llegue al conocimiento.

Conclusiones

El cuestionario construido tiene un nivel de confiabilidad de 0.787 medido con el Alfa de Cronbach, lo que tiene valor confirmatorio.

En la concepción que los profesores tienen del protagonismo estudiantil le otorgan más importancia a la metacognición que logran los estudiantes con relación a su proceso de aprendizaje, que al rol de su participación activa en todos los ámbitos analizados. La mayoría de los profesores consideraron como importantes los factores relacionados con el proceso enseñanza aprendizaje, relacionados con el docente y relacionados con la institución como dimensiones que intervienen en el protagonismo estudiantil. Al valorar cómo se manifiesta la presencia de estos factores en su facultad otorgan una mayor puntuación a las metodologías empleadas en el proceso enseñanza aprendizaje.

En cuanto a los factores relacionados con los docentes y con la institución, aun cuando reconocen que se manifiestan en su facultad, existe menor acuerdo en sus opiniones, uno de los elementos en que se refleja mayor discrepancia es en la preparación que tienen los profesores para lograr que los estudiantes se motiven para el aprendizaje.

No se encontró correlación estadísticamente significativa entre la importancia que le conceden a los factores intervinientes y la manifestación de estos en su facultad.

Referencias bibliográficas

- Abreu, A. y Téllez, M. (2017). Líderes universitarios y protagonismo estudiantil. Caso Universidad de Ciencias Médicas de Camagüey *Revista Humanidades Médicas*, 18(3), 504 - 520. http://humanidadesmedicas.sld.cu/index.php/hm/article/view/1219/html_65
- Antúnez, J., Mercaderes, M., Fongm, A., Pérez, B. y Carrión, P. (2015). Estrategia didáctica para la formación científica de los estudiantes de tecnología de la salud. *MEDISAN*, 19(11). <http://scielo.sld.cu/pdf/san/v19n11/san151911.pdf>
- Arzuaga, M. (2016). Proyecto de vida profesional y competencia profesional. Una alternativa para su formación en la educación superior. *Memorias VII Convención Intercontinental de Psicología Hóminis*.
- Behar-Horenstein, L. S. y Feng, X. (2017). Enhancing Cultural Competence Among Dental Students Through Active Teaching and Experiential Learning. *The Qualitative Report*, 22(4), 1169-1185. <https://search.proquest.com/openview/5c253fc8deb1cc88cc3fb55496f87290/1?pq-origsite=gscholar&cbl=55152>
- Castro, F. (2007). Respuesta al Mensaje de la Juventud Comunista. Retrieved junio, 2017, from <http://www.fidelcastro.cu/es/correspondencia/respuesta-al-mensaje-de-la-juventud-comunista>
- D'Angelo, O. (2009). Competencias para la participación social. Apuestas en los nuevos contextos sociales. *Creemos. Revista hispanoamericana de desarrollo humano y pensamiento*, 20-26. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Cuba/cips/20121130015240/ovidio10.pdf>
- Doménech, D. (2002). El protagonismo estudiantil: Una vía de formación integral. *Compendio de Pedagogía* (pp. 12). La Habana: Pueblo y Educación.
- Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H. y Wenderoth, M. P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *PNAS*, 111(23). <http://www.pnas.org/cgi/doi/10.1073/pnas.1319030111>
- Freire. (2004). Pedagogía de la autonomía. *Paz e Terra SA*. <http://www.buenosaires.gob.ar/areas/salud/dircap/mat/matbiblio/freire.pdf>
- García-Carpintero, E., Siles, J., Martínez, M., Martínez, E., González, S. y Pulido, R. (2015). El estudiante como protagonista de su aprendizaje: La necesidad del uso del portafolio en enfermería dentro del contexto de educación superior. *Enferm*, 24(1-2). <http://dx.doi.org/10.4321/S1132-12962015000100021>
- Hernández, A., Ramón, M. y Buchaca, D. (2011). El protagonismo estudiantil, atributo esencial de la actividad pedagógica para la educación en valores. *Evento Provincial Pedagogía 2011*. <http://biblioteca.uniss.edu.cu/sites/default/files/CD/pedagogia/pedagogia%202011/simposios/simp1/Antonio%20Hern%C3%A1ndez%20Aleg%C3%ADa.pdf>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6 ed.). México: McGrawHill.
- Herrera, E. (2005). *El protagonismo estudiantil: Una alternativa metodológica para su evaluación en secundaria básica*. . (Tesis doctoral.), Instituto Superior Pedagógico "Rafael M. De Mendive" de Pinar del Río, Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. Retrieved from http://rc.upr.edu.cu/bitstream/DICT/2192/1/Herrera_05.pdf
- Labadí, E., López, I. y Gaínza, M. (2016). Modelo pedagógico para propiciar el protagonismo estudiantil en la Educación Técnica y Profesional. *EduSol*, 16(56), 118-127. <http://edusol.cug.co.cu/index.php/EduSol/article/view/696/pdf>
- Lazo, Y., García, M. y García, A. (2017). La labor educativa en la educación superior cubana desde la extensión universitaria: tendencias en las residencias estudiantiles. *Revista Cubana Educación Superior*, 2, 169-181. http://ww.scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142017000200016

- Lumpkin, A., Achen, R. M. y Dodd, R. K. (2015). Student Perceptions of Active Learning *College Student Journal*, 49(1), 121-133.
<http://www.ingentaconnect.com/content/prin/csj/2015/00000049/00000001/art00012>
- Martí, J. (1963). *Obras Completas*. (Vol. 22). La Habana: Nacional de Cuba.
- Ortiz, M. (2011). El protagonismo estudiantil. Una necesidad en la formación inicial. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 3(29). <http://www.eumed.net/rev/ced/29/mioi.htm>
- Pérez, M. y Ingram, E. (2011 mayo). El protagonismo estudiantil. Su papel en la reafirmación de la identidad cultural local. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 3(27).
<http://www.eumed.net/rev/ced/27/ppiv.htm>
- Prieto, L. (2006). Aprendizaje activo en el aula universitaria. *Miscelánea Comillas*, 64(124).
<http://revistas.upcomillas.es/index.php/miscelaneacomillas/article/view/6558/6367>
- Reyes, M., Perón, M. y Ramos, B. (2002). Efectividad del protagonismo estudiantil. *Humanidades Médicas*, 2(3). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202002000300004
- Rodríguez, N. (2016). La Indagación Sobre Personalidades Médicas y el Protagonismo Estudiantil en la Clase de Historia. *Revista Científica Hallazgos 21*, 1(1).
<http://revistas.pucese.edu.ec/hallazgos21/>
- Socarrás, S., Díaz, M. y Sáez, A. (2012). El Profesor Guía: máximo orientador del trabajo educativo en la Educación Médica Superior Cubana. *Humanidades Médicas*, 12(3), 427- 446.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1727-81202012000300005&script=sci_arttext&lng=pt
- Suárez, C., del Toro, M. y Vinent, M. (2003). Papel de las organizaciones estudiantiles en el establecimiento del proyecto educativo del año en la brigada universitaria. *Revista Pedagógica Universitaria*, 8(4), 20-31.
<http://proyeduchtp://cvi.mes.edu.cu/peduniv/index.php/peduniv/article/view/259/250>
- Téllez, M. (2016). *Estrategia metodológica para la preparación del profesor guía en el desarrollo del protagonismo estudiantil desarrollada*. (Tesis de Maestría Tesis de Maestría), Universidad de Ciencias Médicas de Camagüey, Camagüey.

Anexos

Anexo 1 Cuestionario a profesores

Estimado profesor:

Estamos haciendo una investigación sobre el protagonismo estudiantil en nuestra Universidad, poder contar con su opinión sobre el tema es muy importante para nosotros, por ello agradecemos responda sinceramente las preguntas que aparecen a continuación.

Muchas gracias.

Sexo ____F ____M

Categoría Docente ____Instructor ____Asistente ____Auxiliar ____Titular

Años de experiencia en la docencia: _____

1. ¿Qué es para usted el protagonismo estudiantil?
2. Mencione tres características que tiene un estudiante protagónico:
3. ¿Qué tan importantes son los siguientes elementos para el desarrollo del protagonismo estudiantil?

	Indispensable	Muy importante	Medianamente importante	Poco importante	Nada importante
Autoconocimiento del estudiante					
Autocontrol del estudiante					
Intervención activa del estudiante en todos los ámbitos					
Autodirección de la organización estudiantil					
Que los estudiantes tengan poder y control sobre los resultados docentes					
La metodología didáctica empleada					
El trabajo educativo					
El estilo de comunicación profesor-estudiante					
Rol del profesor guía					
Igualdad en la atención a los objetivos instruccionales y educativos					
Preparación didáctico-metodológica de los docentes					
Estilo directivo					
Autoridad de la FEU					
Información oportuna					

4. Valore cómo se manifiestan estos elementos en el trabajo de su Facultad.

	Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
Los métodos de enseñanza estimulan la creatividad de los estudiantes					
Los métodos que se emplean en las clases exigen que el estudiante participe activamente					
La comunicación profesor – estudiante es horizontal					
Los profesores tratan a los estudiantes como adultos					
El profesor guía estimula que la brigada tome sus propias decisiones					
Para el profesor es tan importante que aprendan de la carrera como que sean integrales					
Los profesores saben cómo lograr que los estudiantes se motiven y responsabilicen por su aprendizaje					
El estilo de dirección que prevalece favorece el protagonismo de los estudiantes					
Los estudiantes participan en las decisiones que tienen que ver con el funcionamiento de la Universidad					
Los estudiantes intervienen activamente en las actividades y no solo hacen acto de presencia					
Los estudiantes participan en la dirección de la Universidad					
Los dirigentes de la Universidad escuchan los criterios de la FEU para tomar decisiones					
Los profesores respetan los espacios de la FEU					
La información llega a los estudiantes de manera oportuna y transparente					

5. Exprese sus sugerencias para estimular el protagonismo estudiantil:

Anexo 2 Observación participante

Guía de observación:

- Estilo comunicativo de los profesores.
 - Entre los profesores.
 - Profesor – estudiante.
- Rol del profesor.
- Preparación profesional/ didáctico-metodológica.
 - Proyección del trabajo educativo en la brigada.
 - Acompañamiento de la reunión de brigada.

APROXIMACIÓN AL ESTUDIO DE LA IMAGEN DE ESCRITOR(A) EN ESCOLARES DE 6^{TO} GRADO.

Araileadys Rosabal García

Facultad de Psicología. Universidad de La Habana

Resumen

La evaluación de la escritura supone estudiar además de los parámetros textuales, los aspectos formales y la expresión creativa; la necesidad de conocer qué piensan, opinan y sienten en su interior las personas respecto a su escritura. Se realiza una recogida de datos sobre la imagen de escritor en escolares de 6to grado a través del uso de un cuestionario como parte de una indagación piloto. En esta fase resultó que la mayoría de los escolares gusta de escribir poco o nada. La razón esencial por la que se escribe es para estudiar, para cumplir con un deber escolar. Los escolares prefieren escribir cuentos, cartas y versos. Al escribir dan importancia a aspectos formales como la limpieza en lo escrito, la ortografía y caligrafía. Predomina la satisfacción con los escritos conseguidos y los estados positivos durante el proceso de redacción. Tener en cuenta quién va a leer el escrito y hacer borradores resultaron las acciones menos seleccionadas cuando se escribe el texto. Existe una relación positiva entre el gusto de la lectura y el nivel de gusto por la escritura. La aplicación del instrumento en esta etapa develó aspectos a considerar para su futuro diseño y validación.

Palabras claves: lenguaje escrito, imagen de escritor, aplicación piloto.

Abstract

The evaluation of writing involves studying, in addition to textual parameters, formal aspects and creative expression; to the need to know what people think and feel inside regarding writing. A data collection on the image of a writer is carried out in 6th grade schoolchildren through the use of a questionnaire as part of a pilot investigation. In this phase it turned out that most schoolchildren like to write little or nothing. The essential reason for writing is to study, to fulfill a school duty. Schoolchildren prefer to write stories, letters, and verses. When they write, they give importance to formal aspects such as cleanliness in writing, spelling and calligraphy. Satisfaction with the writing obtained and positive states during writing process predominate. Taking into account who is going to read the writing and making drafts were the least selected actions when writing the text. There is a positive relationship between the liking of reading and the level of liking for writing. The application of the instrument at this stage revealed aspects to consider for its future design and validation.

Keywords: written language, writer image, pilot application

Introducción teórica

El lenguaje escrito es uno de los temas que ha tratado la psicología desde sus diferentes áreas de actuación, esencialmente desde la psicología cognitiva y la histórico cultural, a la par que se nutre de saberes provenientes de la lingüística y la pedagogía para su enseñanza y evaluación en la escuela (Rosabal, 2017).

Es en el escenario escolar donde se adquiere el código de la lectoescritura. Ambos procesos se relacionan estrechamente en la enseñanza de la lengua. No obstante, autores como

Atorresi *et al.* (2010) y Sotomayor, Ávila y Jeldrez (2015) consideran que es en el lenguaje escrito donde existe mayor dificultad en el aprendizaje escolar.

Caldera y Escalante de Urrechaga (2006) destacan la idea de varios estudiosos del lenguaje que advierten a la escritura como una herramienta básica del pensamiento que alberga un potencial epistémico, es decir, “no solo es un medio de registro, expresión o comunicación, sino también un instrumento para desarrollar, revisar y transformar el conocimiento” (p.392).

Los referentes teóricos asociados al estudio de la escritura han ido planteando un desafío para la enseñanza y aprendizaje de ella en la escuela. Camps (2003) plantea que el conocimiento científico acerca del lenguaje escrito ha ido en paralelo con la práctica escolar y esta, al mismo tiempo, ha enriquecido las principales posturas desde las que hoy se entiende el proceso de escribir en el aula.

En el abordaje del lenguaje escrito es fundamental considerar los aportes realizados por los estudios acerca de los parámetros textuales para la composición escrita (Cassany, 1988). De allí que elementos como: las tipologías de textos basadas en sus características estructurales según Brewer (1980) y citado por Jederon (2005), la consideración del texto como una estructura global según Kintsch y Van Dijk (1988) y citado por De Vega (1993), la coherencia, cohesión, los aspectos ortográficos, de caligrafía y gramaticales (Kafman, 2009); sean características a tener en cuenta en el proceso de enseñanza y en la evaluación del producto escrito.

Desde la psicología cognitiva se han construido dos modelos de gran importancia que marcaron la mirada de la escritura como un proceso: el modelo procesual de la escritura de Flower y Hayes en los años 80 y citados, entre otros, por Atorresi *et al.* (2010), Camps (2003), Cassany (1995), Domínguez (2007) y el modelo de expertos y novatos de Scardamalia y Bereiter (1992).

Desde esta disciplina de la psicología, se aportó teóricamente una visión muy importante a considerar en la enseñanza de la producción de textos. Así, la práctica pedagógica dejó de centrarse solo en el texto final conseguido por el estudiante y comenzó a tener en cuenta el proceso de la escritura, es decir, los procesos mentales que subyacen a esta actividad, denominados etapa de planeación, textualización y revisión. De ellas se desprende la mirada que deben realizar los maestros a los sucesivos borradores (esquemas, listas), la idea de considerar aspectos de la escritura cómo a quién va dirigida, de qué tipo de texto se trata, entre otros.

Morles (2003) destaca tanto como los autores fundacionales de los modelos que dichas operaciones mentales son concurrentes, interactivas y se refiere a que el proceso de escritura es afectado por las habilidades, valores, intereses y motivaciones de quien debe redactar un texto, ya que ello condiciona las secuencias de las etapas y por ende la escritura en su totalidad. Así mismo, afirma que el tiempo y el esfuerzo invertidos en la ejecución de las etapas son función de la complejidad del tópico a tratar y de las competencias y dominio del tema por parte del escritor.

Por tanto, dichos aspectos deben ser considerados en el momento del estudio de la escritura. Aquí es donde pondremos el énfasis en el presente informe, en los intereses, motivaciones y actitudes que tienen los escolares respecto a sus escritos.

Cassany (1995) expresa:

Para escribir bien hay que tener conocimientos, habilidades y actitudes. Debemos conocer la gramática y el léxico, pero también saber utilizarlas en cada momento, dominar las estrategias de redacción. Estos dos aspectos están determinados por un tercer nivel más profundo: lo que pensamos, opinamos y sentimos en nuestro interior acerca de la escritura (p.37).

Este reconocido autor en su afamado libro *La cocina de la escritura*, propone como una de las estrategias a seguir para un taller de redacción, el inicio de la actividad de aprendizaje a partir de un monólogo escrito sobre la imagen que como escritor se tiene. En este sentido, indica reflexionar sobre el nivel de gusto por la tarea de escribir, la frecuencia con que se escribe, las razones por las que se escribe, las características y los tipos de textos que se escriben, los estados de ánimo que afloran ante la actividad de composición escrita, las acciones que se emplean para escribir, tales como planear, usar borradores, revisar lo escrito; el nivel de satisfacción con el producto final escrito, la opinión de los que leen el texto conseguido, cómo podría ser mejorada la redacción. Así mismo, incluye elementos asociados a la lectura, en tanto esta guarda especial comunión con la escritura. De allí que dicha propuesta contenga cuestiones relativas al gusto por la lectura, los tipos de textos que se leen, la frecuencia con que se lee, la disposición psíquica para realizar la lectura, etcétera (Cassany 1995).

Por tanto, explorar las circunstancias que nos mueven a redactar es un aspecto importante a considerar en el estudio del lenguaje escrito. El presente reporte toma los elementos más arriba mencionados con la intención de realizar una recogida de datos respecto a dichas cuestiones en un grupo de niños de 6to grado en dos escuelas primarias del municipio de la Habana Vieja, provincia La Habana. Sería un estudio piloto en el que se usa un instrumento para recolectar la información como parte de un estudio más amplio que se pretende realizar más adelante sobre la evaluación de la escritura en este grado escolar desde la psicología educativa, pero que no debe dejar al margen, los indicadores antes expresados.

Caso y García (2006) afirman que:

La motivación hacia la escritura, debe integrarse siempre en el contenido curricular de la instrucción en composición escrita, ya que esta es tan importante como la enseñanza misma de las estrategias para escribir bien, y si conseguimos mejorar esta motivación, unidas al aprendizaje de estrategias cognitivas, se podría lograr paliar las dificultades que mucho de los alumnos encuentran al escribir (p.489).

Arias (2005) haciendo referencia a la comunicación escrita en nuestro país, tiene en cuenta la motivación por la escritura en estudiantes de enseñanza primaria. Para ello, presenta tres niveles y los describe así:

Nivel Alto: niños motivados intrínsecamente para producir textos, son capaces de escribir de manera independiente, sin que medie la indicación y ayuda directa del adulto; escriben con fluidez y originalidad, superando el trabajo de otros niños y sus propios trabajos anteriores. Les gusta, escriben para sí mismo, tanto en el aula como fuera de ella. Es habitual que conserven sus escritos.

Nivel medio: se combina la motivación intrínseca y la extrínseca, los niños escriben por indicación del maestro. Generalmente necesitan referencias para escribir, para evitar incumplimientos, malas notas y regaños, para ganar recompensas. Escriben solo en el aula y son de poca fluidez. No encuentran gran satisfacción en el proceso de escribir.

Nivel bajo: Se incluyen niños que escriben como una forma de reacción ante las exigencias del maestro, no sienten interés ni placer al escribir, ni le ven utilidad. Escriben de una vez y sin intención de corregir el texto, solo escriben en el aula y su fluidez y originalidad es casi nula. (p.9)

Teniendo en cuenta varios estudios sobre la percepción, motivación y creencias de los estudiantes respecto a la escritura, Caso y García (2006), opinan que estas configuraciones psicológicas que poseen los alumnos sobre la redacción, condicionan su producción de textos. De allí la necesidad de que los estudiantes experimenten la escritura como algo que tiene sentido, como comunicación auténtica.

Para Atorresi *et al.* (2010), el modelo contextual que surge retomando los postulados de Vygotsky y Batjin sobre el lenguaje escrito; tiene como objetivo describir las influencias sociales en este, pues se hace referencia a la escritura dentro de una situación comunicativa determinada.

La escuela como institución social influye en la escritura. Manzano (2007) al referirse al aprendizaje de la escritura en el ámbito escolar, resume:

El niño aprende a escribir, escribiendo, leyendo como escritor diferentes materiales.

El desarrollo de la lengua escrita es un proceso largo y complejo que el niño debe transitar en compañía de un maestro que conozca sus particularidades, favorezca su desarrollo y actúe sobre las potencialidades del niño auxiliado por la acción que los demás niños pueden ejercer sobre él.

Usando la lengua escrita para comunicarse, en contextos naturales. En un contexto social que lo motive, que no le produzca frustraciones ni ansiedades. (p.14).

De estos aspectos, es imprescindible destacar junto a Arias (2005) que “formar buenos escritores depende no solo de una práctica continuada de escritura, sino, además, de una práctica constante de lectura” (p.17). Además, se hace necesario tener en cuenta el papel del maestro en el proceso de escritura, quien tiene la misión de estimular y hacer que se desarrollen las capacidades creadoras individuales del lenguaje escrito que permitan al escolar realizar un trabajo propio y significativo para él, esto exige que el maestro busque vías, métodos amenos e interesantes, para que según Molina (2013), “el escolar aprenda con la alegría de la niñez, pues al mismo tiempo que adquiere el conocimiento de su idioma, se educa y se forma en el proceso de la expresión oral y escrita” (p.17).

Pajares (2003) citado por Caso y García (2006) refiere que se hace necesario incrementar la motivación específica hacia la escritura mediante el fomento de todos sus determinantes, en especial la autoeficacia percibida, ya que la escritura es un proceso complejo donde se deben de poner en marcha numerosos mecanismos que solo se pueden manejar correctamente con una clara motivación.

Metodología:

El presente estudio es una primera aproximación al tema de la imagen que tienen los escolares acerca de su propia escritura. Se trata entonces de un estudio exploratorio que intenta describir dicho aspecto, a partir del uso de un cuestionario creado en su primer acercamiento. Por lo que se plantea como objetivo:

Describir la imagen de escritor/a que poseen un grupo de escolares de 6to. grado de dos escuelas primarias del municipio Habana Vieja.

Para lo cual se entiende como imagen de escritor (Cassany, 1995): “lo que piensan, opinan y sienten en su interior las personas respecto a su escritura”. (p.48)

En este caso se refiere a las respuestas que brindan los escolares al cuestionario “Mi imagen como escritor(a)” que aparece en el anexo de este texto, en el que se indaga sobre las opiniones, sentimientos y acciones que emplean estos niños ante la tarea de escritura.

Descripción de la muestra

El estudio se realiza a 80 escolares de 6to grado de dos escuelas primarias del municipio Habana Vieja, una del Consejo Popular (CP) Plaza Vieja y otra del Consejo Popular (CP) San Isidro. Es una muestra no probabilística de sujetos tipos, en el que se ha tomado como criterio de selección la accesibilidad a la muestra y el hecho de que estas escuelas han participado con anterioridad en el estudio internacional para la evaluación de la escritura correspondientes al Segundo y Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE y TERCE respectivamente). Este último, en una etapa posterior a la primera evaluación hecha en otros países.

Se evalúa a 34 niños de la escuela del CP Plaza Vieja y 46 del CP San Isidro. Hay en total 39 (48,8%) escolares del sexo femenino y 41 (51,2%) del sexo masculino.

Descripción del instrumento:

La evaluación que se presenta parte de realizar una indagación acerca de cuáles son los sentimientos y opiniones respecto a la propia actividad de escritura de dichos escolares.

Para ello se diseñó un cuestionario que tiene su origen en una de las tareas que conforman los talleres de escritura desarrollados por Cassany (1995) quien considera que la actitud y la motivación hacia la escritura es un aspecto importante en su enseñanza.

El instrumento se ha titulado “Cuestionario Mi imagen como escritor(a)” y consta de 20 preguntas, 2 de ellas con incisos y se indagan aspectos tales como:

- preferencia por la escritura: preguntas 1 y 2
- frecuencia con que se escribe: preguntas 3 y 4
- motivación hacia la escritura: preguntas 5, 8, 12 y 15
- tipos de textos que se redactan: pregunta 6 y herramienta para escribir: pregunta 10
- valoración de la propia escritura: preguntas 7,14, 16 y 16.1
- acciones que realizan los escolares ante la tarea de escribir: preguntas 9,11, 13 y 20
- hábitos de lectura como factor esencial en relación con la escritura: preguntas 17, 17.1, 18 y 19

Atendiendo a la clasificación de las preguntas del cuestionario según el tipo de respuestas, aparecen preguntas cerradas, semicerradas y abiertas. Las preguntas cerradas dicotómicas pertenecen a los ítems 11 y 17. Las preguntas cerradas de lista de respuestas de elección única la constituyen los ítems 1, 3, 4, 12, 13, 16.1 y 19 y las de elección múltiple los ítems 2, 5, 6, 7, 8, 9, 15, 17.1, 18 y 20.

La pregunta semicerrada pertenece al ítem 10 y las preguntas abiertas a los ítems 14 y 16.

Procedimiento para la obtención y análisis de los datos

Los datos obtenidos a partir de la aplicación del cuestionario se registran en una base de datos. Aquí no existen respuestas correctas o incorrectas, sino que se toma la respuesta dada por el escolar a cada pregunta del cuestionario y se introducen en una matriz de datos del SPSS para ser examinadas. Las preguntas abiertas serán analizadas a través del análisis de contenido que propiciará que se puedan codificar de manera cerrada. Se trata de un estudio exploratorio que emplea la estadística descriptiva para la presentación de los resultados.

Presentación de los resultados y su discusión:

Preferencia por la escritura:

Gusto por la escritura	Cantidad de escolares
Mucho	30 (37,5%)
Poco	41 (51,2%)
Nada	9 (11,3%)

De un total de 80 estudiantes de 6to grado, al mayor porcentaje le gusta escribir poco (41 estudiantes para un 51,2 %), le gusta escribir mucho a un 37,5% para un total de 30 estudiantes y no le gusta escribir nada a 9 estudiantes para un 11,3 %. El 62,5% (que son 50 estudiantes), están entre los niveles de que le gusta escribir poco o nada. Los 9 estudiantes que afirmaron no les gusta escribir nada pertenecen al mismo centro escolar.

Sexo	Gusto por escribir		
	Mucho	Poco	Nada
Femenino	20	15	4
Masculino	10	26	5

Las niñas plantean mayor gusto por la escritura que los varones. 20 (51,3%) de ellas refiere que le gusta mucho escribir, en comparación con los varones, quienes solamente 10 (24,4%) opina el mismo nivel de agrado por la tarea de escribir.

Esto nos pudiera indicar que existen diferencias entre las niñas y los niños respecto al gusto por la escritura (según la tabla de contingencia colocada arriba).

Haciendo prueba de Coeficiente de Contingencia y Chi-cuadrado podemos concluir que existe una $p=0.042$ por lo que existe diferencia significativa entre las hembras y los varones respecto a la pregunta descrita con anterioridad.

Se considera que respecto a la segunda pregunta del cuestionario que tributa a este aspecto, hay una amplia gama de posibles respuestas a seleccionar por parte de los alumnos referidos a qué es lo que más les gusta cuando deben escribir. Por ejemplo:

- aspectos formales como la letra, la limpieza en lo escrito;
- aspectos relacionados con estrategias para la escritura como consultar libros sobre el tema a escribir, comentar las ideas antes de empezar a redactar, crear personajes, tener en cuenta el tema a desarrollar;
- tipos de escritos determinados como son la redacción de cartas, mensajes de textos o un diario, y, además
- la reproducción escrita de textos ya acabados como un relato o versos.

Aunque ello pudiera hablar de dificultades con el instrumento, se realiza de este modo específicamente para conocer cuáles de estos aspectos resultan más o menos atractivos para los estudiantes a la hora de escribir, lo cual se considera influye en su deseo de hacerlo. En otros momentos del instrumento se hace mayor énfasis en cada uno de ellos.

De aquí, se puede apreciar que el aspecto formal relacionado con la limpieza de lo escrito tiene un valor importante para los alumnos en el momento de la escritura. El 62,5% de los alumnos seleccionaron esta opción. Esto es coincidente con datos encontrados en Molina, D. (2013), en el cual los escolares de 4to grado se mostraban muy interesados en que los textos escritos a entregar cumplieran con este parámetro, incluso, se evidenció que cuando hacían uso del borrador como producto final de la fase de planificación, este se trataba del mismo texto que entregaban como producto final, ya que el motivo era que este último contara con la limpieza requerida para ser evaluado.

Le sigue la estrategia de crear personajes a la hora de escribir, que fue seleccionado por el 45,7% de la muestra. Esta es una acción que se emplea con mayor frecuencia cuando se trata de textos narrativos, lo cual pudiera estar indicando que este tipo de estructura textual les es de mayor preferencia para la lectura y la escritura que textos como los descriptivos o científicos que impliquen consultar, investigar sobre el tema a escribir que simplemente fue seleccionado por un 22,5% de la muestra. Solo en segunda opción detrás de copiar un relato de un libro que fue seleccionado por 9 estudiantes para un 11,3%. Se considera que esto último se debe a que en ocasiones se asume como castigo de un inadecuado comportamiento dentro del aula el hecho de reproducir textos extensos.

Así, en contraposición existe mayor preferencia por copiar versos y frases. Estos además de ser más cortos, se infiere que son de mayor predilección para los escolares mayores en esta etapa pues comienzan a tener mayor interés por los versos, poemas y frases relacionados con temas de amor.

Es válido mencionar que las acciones comentar las ideas antes de escribir (26,5%) y los temas a desarrollar a la hora de escribir (31,3%) ocupan el tercer y cuarto lugar de los elementos que menos gustan a la hora de redactar. En la práctica pedagógica estos son aspectos que se desarrollan con mayor frecuencia en el aula como parte de las acciones pertenecientes a la fase de planificación.

Frecuencia con que se escriben textos relacionados o no con la actividad escolar:

Escribir textos:	Frecuencia con que se escriben los textos		
	Todos los días	Tres o más veces a la semana	Una vez a la semana
Relacionados con la actividad escolar	13 (16,3%)	42 (52,5%)	25 (31,3%)
No relacionados con la actividad escolar	22 (27,5%)	29 (36,3%)	29 (36,3%)

Según la valoración de los estudiantes, escriben más frecuentemente textos asociados a la actividad escolar. Reportan una frecuencia de tres o más veces a la semana 42 alumnos, el 52,5% del total. En cuanto a los escritos fuera del ámbito de la escuela los niños enuncian que escriben con igual distribución de frecuencias tres o más veces a la semana o una vez a la semana.

No existe diferencia significativa entre la frecuencia con que se escriben textos relacionados con las actividades escolares y la frecuencia con que se escriben otros textos fuera del contexto de la escuela.

Motivación por la escritura:



Los escolares escriben esencialmente para estudiar, elegida por 56 niños, el 70% de la muestra; y para cumplir con un deber escolar seleccionada por 51 de ellos, que representa el 63,7%. Estos datos aportan información acerca de que la actividad de escritura se vincula en principio a los contenidos escolares, en detrimento de otras funciones que pudieran estar vinculadas al acto de escribir, tales como la distracción o el poner afuera estados afectivos.

Aunque los programas orientados a la enseñanza de la lengua en nuestro país declaran que el enfoque comunicativo es esencial en el proceso enseñanza- aprendizaje, ya que la escritura tiene como una función fundamental la comunicación y que allí radica su valor epistemológico (Roméu 2007); es importante señalar que solo 13 escolares, el 16,3%, opta por la comunicación como una de las razones por las que escribe.

Se considera que estos datos se deben a que el niño no reflexiona sobre ello. Si no que vincula el acto de comunicarse por lo escrito; a la redacción que tiene la función específica de dirigirse a otra persona, como pudiera ser el caso de la escritura de una carta a un familiar, amigo, etcétera.

Así mismo habría que estudiar para futuras aplicaciones del instrumento, el caso de la candidatura a marcar que se presenta en el cuestionario bajo la opción “por obligación” y que los niños pudieran estar interpretando como la realización de la escritura de textos bajo la autoridad de un adulto o considerar que su deber es el estudio y este ya ha sido seleccionado con anterioridad.

¿Cuándo escribes?	Cantidad de escolares
Cuando estoy triste	15 (18,8%)
Cuando lo orientan en la clase	50 (62,5%)
Cuando estoy feliz	38 (47,5%)
Cuando tengo algo que contar	42 (52,5%)
Cuando me siento inspirado/a	40 (50%)
Otro. ¿Cuál? Cuando estoy enamorada	1 (1,3%)
Otro. ¿Cuál? Cuando estoy aburrido	2 (2,5%)
Otro. ¿Cuál? Cuando quiero estudiar	1 (1,3%)
Otro. ¿Cuál? Cuando suceden cosas	1 (1,3%)
Otro. ¿Cuál? Cuando tengo deseo	2 (2,5%)

El 62,5% de los estudiantes reportan escribir cuando ha sido orientado desde el ámbito docente. Esto coincide con lo que se ha expresado en el ítem anterior en el cual se hace evidente que la producción de textos acontece en lo fundamental en la escuela y siendo encauzada por el maestro.

Destaca igualmente el hecho de que los escolares señalan que la predisposición a tener algo que contar (52,5%) y estar inspirados (50%) son momentos en los cuales transcurre la escritura.

Solo el 18,8% refiere escribir cuando se encuentra triste, en correspondencia con el 47,5% que lo hace cuando está feliz.

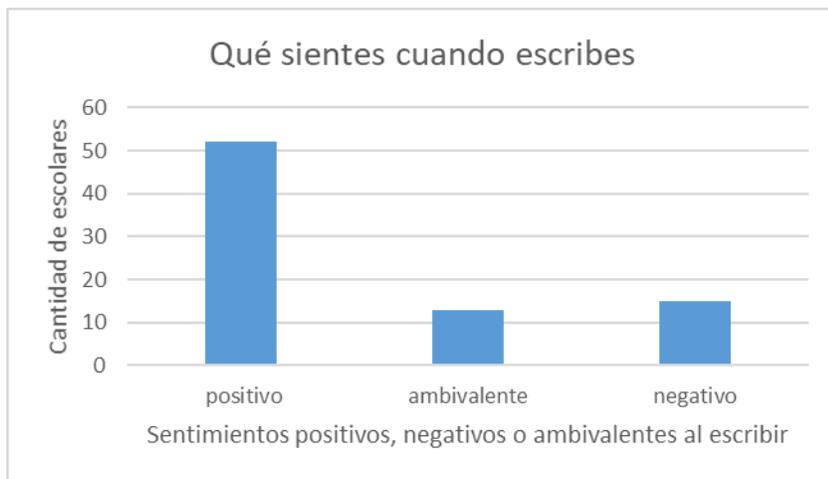
La mayoría de las respuestas dadas por los estudiantes a la pregunta semiabierto pudieran incluirse en las opciones ya consideradas.

En cuanto a cómo se sienten los estudiantes al haber terminado de escribir su texto, el 82,5% manifestó complacencia con sus escritos, pues 66 de los 80 encuestados reportan hallarse muy satisfechos (46 escolares) o satisfechos (20 escolares) con los textos que redactan. El 7,5% no encuentra satisfacción en los productos textuales conseguidos y el 10% manifiesta una satisfacción media.

En cuanto a cómo se sienten los estudiantes cuando escriben, los estados que mayormente fueron escogidos por los escolares se corresponden con una dirección positiva en el momento de escribir. Resaltan con mayor porcentaje de selección la alegría con 58,8% y la tranquilidad con 57,5%.

De los estados negativos, el que más resultó optado por los escolares es el referente al cansancio con un 18,8%, lo cual se vincula con vivencias expuestas en sesiones de grupos focales con niños de este mismo grado, desarrollados por estudiantes de 2do año de la carrera de Psicología de la Universidad de La Habana como parte de la investigación llevada a cabo dentro de sus prácticas preprofesionales.

No obstante, como se expresó arriba y como se muestra en la gráfica más abajo; predominaron los sentimientos positivos asociados a la producción de textos. De los 80 estudiantes encuestados, 52 (65%) marcaron al menos uno de los estados positivos al escribir, 15 (19%) se refirieron a uno o más estados negativos asociados a su escritura y 13 (16%) manifestaron un criterio ambivalente en función de la selección de estados tanto positivos como negativos a la hora de describir su disposición para redactar.



Tipos de textos que se redactan

Las opciones presentadas a los niños se corresponden con el tipo de texto que se consideran en los temas del grado y que aparecen en el libro de texto. A ellas, 49 niños, el 61,3% de la muestra, reportan escribir cartas. Este es un contenido que se introduce desde el 4to grado y es el tipo de texto que los escolares reconocen con mayor facilidad a partir de su estructura según Molina (2013). Además, el 50% de los estudiantes marcan la escritura de composiciones. Se piensa que ellas se usan con frecuencia como parte de los textos descriptivos dentro de la actividad docente, sobre todo en la asignatura de Lengua Española. Nótese que la opción a marcar como informes escolares fue la menos seleccionada, 14 escolares para un 17,5%. Esto puede atribuirse a que los estudiantes asocian directamente la escritura con la asignatura de Lengua Española, cuando en realidad ella atraviesa todo el currículo. Por ejemplo, es el 6to grado un curso académico en el que los estudiantes realizan trabajos prácticos en varias asignaturas en los cuales los alumnos entregan un reporte escrito del tema desarrollado.

Es importante señalar que aparecen seleccionadas la escritura de diario y poesía con 42,5% y 40% respectivamente. En estas escrituras personales, así como en los cuentos, tienden a aparecer mayores indicadores de la expresividad del lenguaje escrito; lo que pudiera ser un tema a estudiar en próximas indagaciones, teniendo en cuenta además que estos escolares están en una edad de transición a la adolescencia y dichas escrituras pudieran ser formas de expresar estados de ánimos, sentimientos, secretos, dudas, preocupaciones, etcétera. Fíjese que de la opción de respuesta semiabierta, la mayor cantidad de estudiantes enunció que

escribe versos, por lo cual esta categoría debe ser incluida para próximas presentaciones del instrumento.

Sería oportuno indagar en posteriores análisis el hecho de que en los tipos de textos diario y verso se percibe una distinción entre la cantidad de elección entre hembras y varones. De los 34 niños que seleccionaron escribir un diario, 29 (85,3%) corresponden al sexo femenino y solo 5 (14,7%) al masculino. Así mismo, la respuesta a la escritura de versos como uno de los escritos que se realizan corresponde el 100% a niñas. El género podría ser un indicador que atraviesa también la preferencia por los textos que se escriben.

Para la actividad de escritura los estudiantes emplean mayoritariamente lápiz y papel, un 85 %, lo cual es coincidente con lo reportado acerca de que escriben con más frecuencia dentro del escenario escolar, que, en nuestro contexto, está marcado por el uso de estos medios para la enseñanza y el desarrollo de la escritura.

Valoración de la propia escritura

De los 80 estudiantes encuestados, 63 (78,8%) consideran que sus textos son interesantes y 7 (8,8%) que son aburridos.

En cuanto a la característica del tamaño de los textos que escriben, 26 (32,5%) refieren que estos son extensos y 19 (23,8%) que son pequeños.

Así, 20 (25%) estudiantes opinan que sus textos son coherentes, mientras 2 (2,5%) los consideran incoherentes.

Existe de manera general una valoración positiva respecto a las características de los textos que ellos escriben. Sin embargo, para próximas indagaciones en el uso de este instrumento, se considera pertinente presentar esta pregunta como un pequeño diferencial semántico. Habrá mayor riqueza de los datos obtenidos si todos los estudiantes tienen la posibilidad de marcar cada una de las características colocadas como calificativos opuestos según el gradiente en el que se perciben como escritores.

Por otra parte, con la intención de indagar acerca de las aspiraciones propias respecto a la redacción de textos, se presenta este indicador en el cuestionario como una pregunta abierta. Las respuestas obtenidas pasaron por un proceso de categorización y codificación.

Emergieron trece categorías de respuestas, las cuales hacen referencia a varios elementos asociados a la escritura. Aparecen aspectos formales como la limpieza, ortografía, caligrafía y el margen y sangría; parámetros textuales como la coherencia y el vocabulario (textos largos o cortos); características de la expresividad del lenguaje escrito tales como los textos interesantes y divertidos; así como géneros literarios y tipos de textos como el drama, el suspenso o los versos.

Según las respuestas de los encuestados, la mayor cantidad de escolares hace referencia a que sus textos deben ser más agradables (36,3%), valoración un tanto imprecisa, que aquí se entiende como una calificación global que ellos hacen de la calidad de sus propios textos y que implica a varias de las características mencionadas anteriormente.

No obstante, llama la atención a que son los aspectos formales del texto los que mencionan con mayor frecuencia para hacer referencia a cómo les gustaría que fueran sus escritos: limpieza y caligrafía el 18,8%, ortografía el 13,8%. Esto indica que son elementos esenciales a los que se les ponen énfasis en la evaluación que se recibe de lo escrito.

Para examinar qué opinan las personas que leen los textos escritos por los niños encuestados, se presentó la pregunta de manera abierta y se recogieron los datos según el proceso de categorización y codificación correspondientes. Puntualizar este aspecto es importante si se tiene en cuenta que la imagen de escritor se refiere a las opiniones y actitudes que tenemos sobre escribir, y que, parte de esa autoimagen, se forma a partir de la interrelación del escritor con su público, conformando la imagen propia que tenemos acerca de nuestro rol como redactores de textos, por lo menos, en el área docente, en la que se hacen constantes devoluciones sobre la calidad de lo escrito.

Se destaca el hecho de que hay un número importante de niños que no logran concretar la respuesta asociada a lo que opinan las personas que leen sus escritos. Un total de 26 escolares, un 32,5%, se distribuye entre respuestas al estilo no sé/muchas cosas/nada; da una respuesta que no se vincula a lo preguntado; o deja en blanco esta pregunta dentro del cuestionario.

Estos datos como parte del presente proceso de pilotaje, pudieran apuntar hacia el hecho de que no se entiende la pregunta, lo cual habría que analizar en pos de próximas aplicaciones del cuestionario para la continuación de la investigación científica del tema. Además, se opina que otra alternativa de interpretación de estos resultados es que los escolares no consideran la valoración del lector de su producción textual como un factor a considerar dentro del proceso de la escritura. Durante el proceso de aplicación del cuestionario se detuvieron a preguntar si en este ítem se hacía referencia a la maestra, por lo cual se aprecia que los textos que escriben los niños están vinculados al ámbito docente y que es la figura del profesor el único evaluador de la calidad de las redacciones conseguidas.

Así, el 33,8% reporta que sus lectores emiten criterios de que sus textos son bonitos, que gustan. Como en preguntas anteriores resaltan aspectos de la escritura que los lectores de los textos de los niños tienen en cuenta, tales como, la coherencia, fluidez, el vocabulario (textos que deben ser más amplios), la expresividad (imaginación, inspiración, enseñanzas), la limpieza, la ortografía y caligrafía.

Acciones que realizan los escolares ante la tarea de escribir:

En un primer acercamiento al tema de las acciones que mayormente los escolares realizan cuando deben escribir, apuntan a la de *dedicar tiempo a pensar* con un 61,3% y a *revisar varias veces lo escrito* con un 60%. La primera pertenece a la fase de planificación y la segunda a la fase de revisión dentro del proceso de la escritura descrito por la psicología cognitiva.

De la fase de textualización destaca como acción más frecuente a realizar la de *poner un título* con el 78,8%.

La de menos frecuencia de ejecución por parte de los estudiantes resultó la de *tener en cuenta quién lo va a leer*, solo seleccionada por el 12,5%. Esto es una característica importante dentro de lo que se conoce cómo considerar la situación retórica en el proceso de escritura (Scardamalia y Bereiter, 1992) y es un aspecto a considerar dentro del enfoque comunicativo que sigue la enseñanza de la lengua en el ámbito escolar.

Como producto de la fase de planificación resultan los *borradores* escritos hasta conseguir el texto final, sin embargo, en la muestra estudiada, solamente el 21,3% reporta hacerlo.

En los datos arrojados por el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE), se evidenció que en nuestro país los estudiantes de 6to grado cogen más baja puntuación en los borradores que se construyen para uno mismo, en relación a la evaluación de otros aspectos de la escritura. Atorresi *et al.* (2010) interpreta estos resultados a la luz de que pedagógicamente no se utiliza mucho el borrador en el aula, al menos no desde su función comunicativa de ser un texto para uno mismo que sirve de plan para ir progresando en la producción del texto final.

Por otra parte, el 57,5% de los escolares dicen consultar un diccionario o algún otro texto cuando se disponen a escribir, mientras el 42,5% no lo hace. Y aunque es mayoría quienes refieren hacerlo, existe un número importante de niños que no lo ponen en práctica, teniendo en cuenta que esta es una estrategia que se trata de fomentar desde la enseñanza de la lengua en nuestras escuelas.

Así, el 66,3% de los encuestados refiere que puede mejorar los textos que escribe a través de la realización de lecturas y el 65 % a partir de escribir más frecuentemente. Una vez más la realización de borradores queda por debajo de otras prácticas en torno al tema de la producción de textos, solo el 18,8% refiere que hacer borradores en forma de lista o esquemas podría ser un camino para mejorar sus escritos.

Hábitos de lectura como factor esencial en relación con la escritura:

A 68 escolares, 85%, les gusta leer y a 12 escolares, el 15 % no.

Al hacer un conteo del reporte de los escolares respecto al gusto por la lectura y el gusto por la escritura en tabla cruzada, se obtiene un Coeficiente de Contingencia de $p=0,001$; y al buscar el grado de asociación entre ambas variables, se obtiene una Correlación de Pearson de $r=0,387$, adquiriendo una correlación simétrica, significativa al 1%. Por tanto, existe una relación positiva entre el reporte que hacen los alumnos por el gusto de la lectura y el nivel de gusto por la escritura.

En contraste con los datos arrojados respecto al gusto por la escritura según el sexo, no hay diferencia significativa en el gusto por la lectura entre niñas y niños.

Cuando se les pregunta a los escolares sobre los textos que leen, de los cuales ellos pueden marcar más de una opción, aparece con mayor escogimiento los cuentos, con 51 niños, para un 63,7%. Le siguen los textos que indican en la escuela con 49 selecciones, representando el 61,3%.

De este modo, se evidencia la preferencia de la lectura de textos narrativos en los escolares, así como la realización de lecturas mayoritariamente vinculadas a las orientaciones que brinda el maestro para la actividad escolar, en detrimento de otras lecturas que pudieran iniciarse por interés personal. Ello pudiera estar indicando que no existe una estructuración adecuada del hábito de lectura. Véanse los datos obtenidos de las contestaciones a las preguntas de respuesta múltiple en las siguientes tablas:

¿Cuándo lees?	Cantidad de escolares
En la escuela	62 (77,5%)
En mis tiempos libres	48 (60%)
Antes de acostarme	19 (23,8%)

¿Con qué frecuencia lees?	Cantidad de escolares
Todos los días	22 (27,5%)
Tres o más veces a la semana	39 (48,8%)
Una vez a la semana	19 (23,8%)

Conclusiones

La mayoría de los escolares refiere que les gusta escribir poco o nada. Existe diferencia significativa entre las niñas y los niños respecto al gusto por la escritura.

La razón esencial por la que se escribe es para estudiar, para cumplir con un deber escolar. Las lecturas que se realizan con mayor frecuencia se corresponden con las orientadas en el ámbito docente.

Existe una relación positiva entre el reporte que hacen los escolares por el gusto de la lectura y el nivel de gusto por la escritura.

Los escolares prefieren escribir cuentos, cartas y versos y en menor medida los textos descriptivos. Al escribir dan mayor importancia a aspectos formales de la escritura como la limpieza en lo escrito, la ortografía y caligrafía.

La mayoría de los estudiantes expresan satisfacción con sus escritos y predominan los estados positivos durante el proceso de escritura.

Dentro de las acciones que refieren ejecutar para la escritura se proyectan como las más usadas: poner un título y dedicar tiempo a pensar antes de escribir; y como las menos usadas: tener en cuenta quién va a leer el escrito y hacer borradores.

La aplicación del instrumento en esta fase piloto develó algunos aspectos que implicarían cambio a considerar en su futuro diseño y validación.

Referencias bibliográficas:

Arias, G. (2005). Hablemos sobre la comunicación escrita. "Folleto Cartas al Maestro". *Español 6.*, 2da. ed.

La Habana: Pueblo y Educación,

Atorresi, A. et al. (2010). *Escritura. Un estudio de las habilidades de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE) de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago) y el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE).

Caldera, R. y Escalante de Urrechaga, D. (2006). Escribir en el aula de clase: diagnóstico de 6to grado de Educación Básica. *Revista de Pedagogía*, vol. 27, no.80. Caracas, pp. 371-405.

Camps, A. (2003). Miradas diversas a la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, año 24, no. 4, pp. 3-11.

- Caso, A.M. y García, J.N. (2006). Relación entre la motivación y la escritura. *Revista Latinoamericana de Psicología*, vol. 38, no. 3. Bogotá, pp. 477-492.
- Cassany, D. (1988). *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- _____. (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- De Vega, M. (1993). *Introducción a la Psicología Cognitiva*, t. II. La Habana: Félix Varela.
- Domínguez, I. (2007). Hacia la orientación de la escritura a través de un modelo didáctico. En Roméu, A. (2007). *El enfoque comunicativo, cognitivo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura*. La Habana: Pueblo y Educación, pp. 184-218.
- Jederón, M. (2005). *Las inferencias en la comprensión de lectura*. Tesis de Diploma. Facultad de Psicología, Universidad de La Habana.
- Kaufman, A.M. (2009). ¿Cómo evaluar aprendizajes en lectura y escritura? Un instrumento para primer ciclo de la escuela primaria. *Revista Lectura y Vida*, no. 2, año 30. Buenos Aires, pp. 1-16.
- Manzano, M. (2007). *La escritura*. Material editado para curso de postgrado Dificultades en el aprendizaje. Michoacán: Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación.
- Molina, D. (2013). *Expresividad del lenguaje escrito en escolares de cuarto grado de la escuela primaria "Simón Rodríguez" de la Habana Vieja. Propuesta de un sistema de actividades*. Tesis de Diploma. Facultad de Psicología. Universidad de La Habana.
- Morles, A. (2003). Desarrollo de habilidades para la escritura eficiente. *Revista Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, año 24, no. 4, pp. 12-25.
- Roméu, A. (2007). El enfoque comunicativo, cognitivo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura. En Roméu, A. (2007). *El enfoque comunicativo, cognitivo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura*. La Habana: Pueblo y Educación, pp.17-57.
- Rosabal, A. (2017). Lenguaje escrito. Su enseñanza y evaluación en la escuela. *Revista Alternativas Cubanas en Psicología*, vol. 5, no.13, pp. 51-59.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Revista Infancia y Aprendizaje*, no. 58, pp. 43-64.
- Sotomayor, C., Ávila, N. y Jeldrez, E. (2015). *Rúbricas y otras herramientas para desarrollar la escritura en el aula*. Centro de Investigación Avanzada en Educación. Universidad de Chile.

Anexo

Cuestionario: Mi imagen como escritor(a)

Nombre y Apellidos: _____

Edad: _____ Sexo: _____

Escuela: _____

Municipio: _____

Estudiante: A continuación, se presentarán una serie de preguntas acerca de las opiniones, actitudes y sentimientos que poseen las personas sobre la escritura. Por favor, responde según tus criterios. Gracias por tu colaboración.

1. ¿Te gusta escribir?

Mucho _____ Poco _____ Nada _____

2. Cuando debes escribir, ¿qué es lo que más te gusta? Puedes marcar más de una opción.

___ Tu letra

___ Los temas a desarrollar

___ Crear personajes

___ Consultar libros sobre el tema a escribir

___ Trabajar con limpieza

___ Comentar tus ideas antes de empezar a escribir

___ Copiar un relato que aparece en un libro

___ Redactar cartas y/o mensajes de textos a familiares y amigos

___ Copiar versos o frases

___ Hacer comentarios en un diario

3. ¿Con qué frecuencia escribes textos relacionados con la actividad escolar?

___ Todos los días

___ Tres o más veces en la semana

___ Una vez a la semana

4. ¿Con qué frecuencia escribes textos que no son parte de la actividad escolar?

___ Todos los días

___ Tres o más veces en la semana

___ Una vez a la semana

5. ¿Cuáles son las razones por las que escribes? Puedes marcar más de una opción.

- Para distraerme
- Para comunicarme
- Para estudiar
- Para desahogarme
- Para cumplir con un deber escolar
- Por obligación

6. ¿Qué escribes? Puedes marcar más de una opción.

- Cuentos
- Composiciones
- Diario
- Cartas
- Informes escolares
- Historietas
- Poesías
- Otros. ¿Cuáles? _____

7. ¿Qué características tienen los textos que escribes? Puedes marcar más de una opción.

- Interesantes Aburridos
- Extensos Pequeños
- Coherentes Incoherentes

8. ¿Cuándo escribes? Puedes marcar más de una opción.

- Cuando estoy triste
- Cuando lo orientan en la clase
- Cuando estoy feliz
- Cuando tengo algo que contar
- Cuando me siento inspirado/a
- Otro. ¿Cuál? _____

9. Cuando debes escribir, ¿cuál de estas acciones realizas? Puedes marcar más de una opción.

- Empiezo enseguida a escribir
- Dedico tiempo a pensar

Hago muchos borradores

Reviso varias veces lo escrito

No he pensado en ninguna de ellas

10. ¿Qué herramienta usas más frecuentemente para escribir?

Papel y lápiz

Computadora

Tableta

Celular

Otro. ¿Cuál? _____

11. ¿Consultas diccionarios u otros libros cuando vas a escribir?

Si No

12. ¿Cómo te sientes generalmente cuando has escrito algún texto?

Muy satisfecho

Satisfecho

Medianamente satisfecho

Poco satisfecho

Insatisfecho

13. ¿Cómo pudieras mejorar tus escritos? Puedes marcar más de una opción.

Realizando lecturas

Escribiendo textos con más frecuencia.

Haciendo borradores (esquemas, listas)

No tengo idea

14. ¿Cómo te gustaría que fueran tus escritos?

15. ¿Qué sientes cuando escribes? Puedes marcar más de una opción.

Alegría Prisa

Tranquilidad Pasión

Angustia Cansancio

Nerviosismo Aburrimiento

16. ¿Qué dicen los lectores de tus textos?

16.1. ¿Les gusta lo que escribes?

Si No No sé

17. ¿Te gusta leer?

Si No

17. 1 ¿Qué lees? Puedes marcar más de una opción.

Los textos que indican en la escuela

Cuentos

Revistas

Periódicos

Novelas

Poesía

Textos científicos

Otros. ¿Cuáles? _____

18. ¿Cuándo lees? Puedes marcar más de una opción.

En la escuela

En mis tiempos libres

Antes de acostarme

19. ¿Con qué frecuencia lees?

Todos los días

Tres o más veces a la semana

Una vez a la semana

20. Ahora, piensa en los pasos que realizas cuando debes redactar un texto. Señala con una X aquellas acciones que ejecutas con frecuencia cada vez que tienes que escribir.

planear

poner un título

- __organizar las ideas
- __especificar el tipo de texto
- __crear, inventar
- __tener en cuenta quién lo va a leer
- __escribir las ideas coherentemente
- __revisar lo escrito
- __perfeccionar lo escrito
- __imaginar lo que has escrito

CARACTERIZACIÓN DE LA COMUNICACIÓN DE UN GRUPO DE PAREJAS QUE INICIAN LA PARENTALIDAD

Eniuska Hernández Cedeño.

Facultad de Psicología, Universidad de La Habana.

Arermino Roberto Chirino Rodríguez.

Facultad de Ciencias Médicas Victoria de Girón.

Olga Mercedes Cuní Caballero

Unidad Municipal de Higiene y Epidemiología de Marianao, La Habana, Cuba.

Resumen

La investigación constituyó un estudio exploratorio descriptivo, transversal no experimental realizado a ocho parejas heterosexuales, residentes en la ciudad de La Habana, que iniciaron la parentalidad; con el objetivo de caracterizar su comunicación durante este importante período del ciclo vital, para lo cual se consideraron, en esencia, el contenido, las funciones y las habilidades comunicativas manifestadas en este proceso. Se adoptó una metodología mixta, basada en el método clínico de estudio de casos múltiples. Como principales resultados se obtuvieron que las parejas tienden a idealizar el vínculo de pareja y su comunicación, expresado en su tendencia a valorar positivamente su funcionamiento, y el desempeño comunicativo propio y del compañero/la compañera, en esta etapa; manifiestan fundamentalmente vivencias de disfrute y comodidad en el intercambio, a pesar de existir dificultades para la realización adecuada de las funciones de la comunicación, para propiciar este proceso ante determinadas situaciones y diversificar su contenido; así como dificultades para realizar importantes acciones que garantizan la calidad de la construcción-emisión de mensajes y para reflexionar e identificar dificultades en la comunicación de su pareja.

Palabras claves: Parentalidad, comunicación de pareja, funciones comunicativas, habilidades comunicativas.

Abstract

The research constituted an exploratory, descriptive, cross-sectional, non-experimental study carried out on 8 heterosexual couples, residing in Havana City, who began parenting; with the aim of characterizing their communication during this important period of the life cycle, for which the content, functions and communication skills manifested in this process were fundamentally considered. A mixed methodology was adopted, based on the clinical method of multiple case studies. As the main results, it was obtained that couples tend to idealize the couple's bond and their communication, expressed in their tendency to positively value their functioning, and their own communication performance and that of the partner / partner, at this stage; They fundamentally manifest experiences of enjoyment and comfort in the exchange, despite the existence of difficulties for the proper performance of communication functions, to promote this process in certain situations and diversify its content; as well as difficulties to carry out important actions that guarantee the quality of the construction-emission of messages and to reflect and identify difficulties in the communication of their partner.

Keywords: Parenting, couple communication, communication functions, communication skills.

Introducción

El embarazo y nacimiento del primer hijo o hija constituyen eventos significativos en el ciclo vital del ser humano y de la pareja. El inicio de la parentalidad, como nueva etapa aunque esperada y deseada por quienes lo viven, tiende a desencadenar en las personas significativos cambios biológicos, psicológicos y sociales que trastocan su cotidianidad, su identidad personal y conyugal, ya que demanda nuevas formas de ser y estar en el mundo como hombres y mujeres y como pareja-familia; algunos autores Hidalgo y Menéndez (1); Palacio, 1990 (2) lo consideran una de las experiencias que marcan y en las que se asienta la adultez. El proceso de convertirse en padres/madres y en pareja con hijos/hijas exige de cada cónyuge la realización de importantes tareas para la reconfiguración de su subjetividad, para que la pareja crezca como familia, gaste nuevos vínculos y se estrenen sus miembros en el desempeño de nuevos roles.

Estudios recientes, Mosmann y Wagner (3) destacan la importancia de la calidad del funcionamiento de la pareja en el tipo de apego que se establece en la relación parental-filial y por tanto en el desarrollo psicológico de la criatura en formación. Otros autores (Meler- citado por Nudler y Romaniuk, 4; Ortega, Torres & Salguero, 5) constatan la existencia de relaciones entre la pareja, sus actitudes y comportamientos y el desarrollo de la identidad paterna/materna.

La comunicación es un proceso que influye significativamente en la configuración y desarrollo de la relación de pareja, a la vez que es resultado y expresión de la calidad de su funcionamiento. Esta puede convertirse en un recurso interno de la pareja para afrontar y superar sus crisis, ya que es una herramienta indispensable para el conocimiento e influencia mutua de sus miembros. Múltiples investigaciones (Corte, 6; Ferrer, 7; García y otros, 8; Sánchez y otros, 9) demuestran que es uno de los factores determinantes de la estabilidad y satisfacción marital.

Los autores de la presente investigación, en estudios anteriores, con diferentes grupos poblacionales y en consulta psicológica han constatado malestares que experimentan algunas parejas un tiempo después de la llegada de los hijos/las hijas por no poseer recursos para la comunicación; que deviene en dificultades para la conciliación armónica de los roles conyugales y parentales, para prevenir y limitar el debilitamiento o distanciamiento emocional, ante lo cual terminan no pocas de estas parejas separándose (en los primeros tres años de vida de su bebé) o permanecen juntos con bajos niveles de satisfacción.

Constatamos que en la actualidad son pocas las publicaciones sobre la pareja, en los inicios de esta etapa, o que muchas de los que se acercan al tema se centran en describir los cambios individuales (emocionales, psicológicos) de sus miembros o de las relaciones sexuales de la pareja; otros, se enfocan en evaluar la influencia de las acciones individuales de los progenitores/las progenitoras en la configuración y desarrollo del vínculo parental-filial y el desarrollo del bebé.

El presente estudio contribuye a identificar las características de la comunicación de parejas que transitan por un momento de significativos cambios estructurales y funcionales en la personalidad de sus miembros y, de su espacio intersubjetivo. Además, permite reconocer necesidades y demandas de aprendizajes fundamentales que tienen algunas parejas en torno a su comunicación, en este período, que mucho podrían orientar las acciones de los profesionales de la salud responsables del desarrollo de programas de salud vitales, como: el Programa Materno Infantil (PAMI) y el Programa Maternidad y Paternidad Responsable (10).

Métodos

La investigación constituyó un estudio exploratorio-descriptivo, y respondió a un diseño no experimental, transversal y adoptó una metodología mixta, basada en estudios de casos múltiples, para la recolección y análisis de información cuantitativa y cualitativa, de la comunicación de las parejas que inician la parentalidad.

Consideramos como población parejas del Consejo Popular Balcón Arimao de La Lisa, perteneciente a La Habana, que iniciaron su etapa de parentalidad. Se seleccionaron, como muestra intencional no

probabilística, ocho parejas heterosexuales que transitaban su tercer trimestre de embarazo o primer trimestre de nacido su primogénito/primogénita; llevaban un año o más de relación antes de embarazarse, convivían sus miembros en el mismo hogar, tenían como mínimo nivel medio de escolaridad y consintieron en participar en la investigación.

Diversas técnicas e instrumentos se emplearon en el estudio, la mayoría de las cuales constituyeron revisiones y adaptaciones de otras originales, como el Listado de Situaciones y las de Soy Buen receptor y Soy buen Emisor en mi relación de pareja, para explorar la comunicación de pareja en sus dimensiones e indicadores concebidos previamente, es decir: funciones (informativa, afectiva y regulativa) y habilidades comunicativas (acciones para la recepción e interpretación de la información, para la construcción y emisión de mensajes y para la regulación emocional durante el desempeño comunicativo).

El **Listado de situaciones**, de Camacho y Camacho (11) se utilizó para los fines de nuestra investigación con algunas modificaciones al original para identificar los momentos y eventos en los que los miembros de las parejas se autoperciben limitados o incapacitados para establecer y mantener la comunicación en este vínculo. En esta técnica se le presentan a los sujetos varias situaciones comunicativas descritas para que marquen con una cruz (X) aquellas, que para ellos/ellas, resultan más complejas o difíciles de afrontar en su vínculo de pareja actual.

Cuestionario de Buen Emisor en mi relación de pareja y Buen Receptor en mi relación de pareja: constituyen ambos, una revisión y adaptación de los cuestionarios de Buen Emisor y Buen Receptor elaborado por el Grupo de Desarrollo de Comunicación Educativa del ISPEJV, en el 2001, para el autodiagnóstico del desempeño comunicativo de los sujetos en ambos roles; basados en las normas o reglas para una buena escucha y la buena emisión, en funciones de dirección (12). Los cuestionarios se emplearon, en el estudio, para evaluar las habilidades que los miembros de las parejas poseen para la recepción, emisión de mensajes y la regulación emocional durante su intercambio.

La mayor parte de los cambios realizados a los test originales posibilitaron contextualizarlo a la relación de pareja. Se agregaron ítems que posibilitaron balancear la diferencia que existía entre el de Buen Emisor y el de Buen Receptor, ya que el primero recogía 16 ítems y el segundo 22. Se intentó elevar la precisión de aquellas frases que no quedaban claras, así como enriquecer o variar algunos de sus elementos. Quedaron en total 27 ítems para cada test, los cuales mencionan diferentes comportamientos que pueden o no mostrar los sujetos durante la comunicación con su pareja, precisando la frecuencia en que perciben expresarlos.

Para la evaluación de los resultados de los test se consideró la forma en que propusieron sus autores/autoras originales, otorgándole 4 puntos a cada respuesta de “casi siempre”, 3 puntos a las de “frecuentemente”, 2 puntos a las de a “veces” y 1 punto a las de “rara vez”. También se consideran para el análisis cada una de las respuestas de “casi siempre” o “rara vez” para la identificación de las principales posibilidades y dificultades en el desarrollo de estas habilidades, respectivamente.

Con la finalidad de acceder a la percepción que del desempeño comunicativo de su pareja tenían los sujetos de la muestra se les presentó el cuestionario **Mi pareja es un Buen Receptor y Mi pareja es un Buen Emisor**. Se realizaron ajustes a los cuestionarios de Soy Buen Emisor y Buen Receptor (antes mencionados), de manera que los sujetos se situaran en el rol de evaluador del otro.

El análisis de la información recogida por este instrumento se realizó similar al de los anteriores (Soy Buen Emisor en mi relación de pareja y Soy Buen Receptor en mi relación de pareja), solo que en este caso se contrastan las evaluaciones para identificar contradicciones y similitudes entre los miembros de las parejas respecto a sus percepciones.

Las **percepciones mutuas** se consideran:

- Contradictorias: cuando se manifiestan diferencias significativas en las apreciaciones entre los miembros de la pareja respecto al desempeño evaluado, en un 70% o más.
- Medianamente contradictorias: si son superiores a 45% y menores de 70%.
- No contradictorias: si las distancias en sus percepciones no ocurren ante más del 30% de los comportamientos.

También se empleó el **Test de la Comunicación**: validado por Pérez (13). Se utilizó para obtener información sobre las funciones afectivas, informativas y regulativas de la comunicación, a partir de la percepción que tienen los sujetos de su realización en el proceso de intercambio de pareja. Los integrantes de la pareja debieron señalar en las rayitas que se encuentran, antes de cada afirmación, 49 en total, si lo que se presenta acerca de la comunicación de su pareja es total o relativamente cierto o incierto.

Consideramos, como la autora del cuestionario, que el cumplimiento de la función informativa se logra cuando ambos miembros de la pareja muestran apertura e intimidad en su comunicación, es decir cuando intercambian con frecuencia sobre más del 40 % de los 15 primeros asuntos presentados y más del 50% de los restantes, respectivamente. Tuvimos en cuenta también la riqueza (amplitud) con que abordan estos temas, relacionados con una de las siguientes áreas: personal, familiar, pareja y social.

Para realizar el análisis cuantitativo de la función afectiva, se dividió el número de ítems correctos (definidos con anterioridad) por el total de ítems que abarca esta función, de modo que si el valor obtenido es mayor o igual que 0,5; esta se realiza adecuadamente, sin embargo para considerar que es así en la pareja, deben obtener, ambos miembros valores iguales o por encima de 0,5. Este procedimiento se utilizó también para el análisis cuantitativo de la función regulativa de la comunicación.

En el análisis cualitativo se consideró si la realización de una de las funciones está más afectada que otra, las conductas que limitan y favorecen esto, y por tanto los comportamientos de la pareja, ante los cuales se muestran más y menos satisfechos o conformes los miembros de la pareja.

La información recogida de la aplicación de cada una de las técnicas se analizó de manera individual y fue contrastada con la de su compañero/compañera, para integrar los resultados en cada pareja, conformando los estudios de caso. Luego se determinaron las regularidades en las características comunicativas de las parejas y las características comunicativas por género, las cuales se integraron para cumplir con el objetivo general de caracterizar la comunicación del grupo de parejas estudiadas.

Resultados

Caracterizamos a las parejas considerando variables sociodemográficas y otras asociadas a la parentalidad y al funcionamiento de las díadas. Esto favorece el logro de una visión integral de ellas.

La mayoría de los miembros de las parejas son jóvenes de raza blanca, alcanzan nivel medio superior de escolaridad, no poseen creencias religiosas, trabajan fuera del hogar, y entre ellos no existen significativas diferencias de edad. Mantienen su relación desde hace tres o más años, iniciaron su convivencia cuando llevaban seis meses o un año, en el hogar de la familia de origen de la mujer y en el momento del estudio estaban casados. Poseen buenos y regulares ingresos económicos, sus viviendas presentan buen estado constructivo, espacio cohabitacional reducido, sin posibilidades de ampliación y, equipos electrodomésticos que favorecen la realización de las actividades hogareñas. Iniciaron la parentalidad aproximadamente a los cuatro años y medio de relación.

El 50% de las parejas habían tenido experiencias previas de convivencia en pareja y casi todas manifiestan satisfacción en el vínculo actual, lo cual sustentan en su conformidad con elección del compañero/la compañera, la comunicación que establecen y vivencias positivas que experimentan en la relación. Reconocen solo o en lo fundamental los éxitos de la relación que atribuyen a

características personales propias y al funcionamiento de la pareja. No se comprometen en valorar el impacto de los cambios que han experimentado a nivel individual y de la pareja, durante estos eventos y no manifiestan explícitamente problemas o conflictos en su relación de pareja.

El bebé se manifiesta como proyecto compartido entre los miembros de las parejas y disímiles motivaciones se asocian al embarazo como: la creencia de contar con la edad propicia; la necesidad de confirmar posibilidad de embarazarse, de tener su propia descendencia; de vivir la experiencia de ofrecer cuidados maternos o paternos a una criatura suya; porque les gustan los niños, por ser un deseo compartido con la pareja o por interés de favorecer la satisfacción de la pareja de tener hijo/hija. A otros/otras les movilizó la creencia de tener a la persona indicada para asumir la maternidad o paternidad de su hijo/hija, etcétera.

Los hombres asumieron roles asistenciales y de acompañamiento con sus parejas: concurrían a consultas durante el embarazo, conocían las orientaciones médicas, ofrecían “ayudas” en actividades domésticas, prevenían peleas con la pareja o evitaban disgustos a su compañera y creaban condiciones materiales para la acogida del bebé. Las mujeres también mostraron actitudes y comportamientos responsables ante su salud y la del bebé: asumieron con disciplina las orientaciones ofrecidas por especialistas de salud que siguieron la evolución de su embarazo; les consultaron las decisiones de cambios en la rutina alimentaria o de sus actividades físicas, que podrían causar daños en el desarrollo del feto, evitaron el consumo de sustancias tóxicas, etcétera. Coincidieron los miembros de las parejas en percibir el parto como momento en que es muy importante la participación del hombre y una percepción positiva de la salud propia en esta etapa. Integraban en la representación de su bebé características sociopsicológicas que deseaban para este/esta, objetivos educativos que se proponían alcanzar y en algunos casos métodos, que han conversado con su pareja, pudieran resultar efectivos. Se autopercebieron los miembros, de todas las parejas, con capacidad para desempeñar el rol parental.

- Características de la comunicación

Las parejas de la muestra tendieron a valorar positivamente la comunicación en su pareja y el desempeño comunicativo propio y del compañero/la compañera. Al realizar la valoración de la comunicación en su pareja tuvieron en cuenta los comportamientos que manifiesta el otro/la otra, los contenidos comunicativos y los resultados que alcanzan en este proceso y para la valoración del desempeño comunicativo se centraron en el rol de emisor/emisora, las características que lo favorecen, la frecuencia con que lo asumen y las vivencias que les produce.

En la evaluación y autoevaluación del desempeño comunicativo propio y de la pareja las puntuaciones fueron superiores y las percepciones mutuas más ajustadas en el rol de receptor/receptora que en el de emisor/emisora.

La mitad de las personas, del grupo de estudio, reconocieron limitaciones o dificultades en el desempeño comunicativo propio, asociado fundamentalmente a la regulación emocional durante la emisión de mensajes. Por lo general quienes expresaron haber reflexionado antes, de realizar el estudio, sobre su desempeño comunicativo identificaron sus dificultades y necesidades de aprendizaje en este sentido y manifestaron interés por desarrollar más su comunicación de pareja.

Reconocieron situaciones comunicativas que le resultan complejas de manejar en el vínculo, entre la más señalada se encuentra: *iniciar conversaciones sobre un tema en el que discrepamos*, por otra parte existen situaciones que resultan cómodas para todos los miembros de las parejas, como sucede con saludarse, agradecer y elogiar al otro y comunicarle proyectos personales.

Los sujetos se identifican en la comunicación con alguien del ámbito familiar o social, aunque muy pocos seleccionan a su pareja como la persona con quien mejor se comunican, esto está ocurriendo por el momento básicamente con su progenitora.

Los contenidos más frecuentes en la comunicación fueron: *el/la bebé; aspectos de la relación y personas más importantes, lo que les gusta y disgusta y responsabilidades y dificultades del trabajo y*

los menos frecuentes: *lo que les gusta y disgusta de sí mismo/misma, sus lecturas preferidas, las películas que ven, los deportes que les gustan y lo que aparece en la prensa sobre otros países.*

Se apreció que la mitad de las parejas lograban realización adecuada y medianamente adecuada de las funciones de la comunicación. Predominó la función regulativa de la comunicación en estas parejas y aunque es la que mejor realizaban, en el momento del estudio, presentaron dificultades en algunos de los indicadores, fundamentalmente los relacionados con la planificación conjunta de actividades sociales y los gastos.

Las parejas expresaron insatisfacciones en la comunicación afectiva respecto a: *Sabe pedirme disculpas; Escucha comprensivamente mis problemas, Me expresa sus pensamientos y sentimientos; Tiene en cuenta mis necesidades e intereses y Me perdona por algo* y satisfacción total ante 2 comportamientos: *saludarse con cariño y esforzarse por cuidar y enriquecer la relación.*

Se identificaron **diferencias significativas de género** entre los miembros de las parejas. Todas las mujeres a diferencia de los hombres, se consideraron buenas comunicadoras y se identificaron en la comunicación con alguien del medio familiar o social. Al valorar la comunicación en la pareja se centraron más en la calidad de este proceso y por tanto en las características personales que lo favorecen, mientras que los hombres atribuyeron más valor a la frecuencia con que intervienen como emisores.

Más hombres que mujeres y ante mayor número de situaciones se autopercebieron limitados para propiciar la comunicación con la pareja. Las situaciones comunicativas de mayor complejidad para los hombres fueron: *escuchar a mi pareja sin distraerme y hacerle crítica sin causarle daño.*

En la realización de la función regulativa el comportamiento de hombres y mujeres fue similar; sin embargo, las mujeres que manifestaron inconformidad en esta función lo expresaron respecto a la planificación de gastos de dinero por parte de su compañero y los hombres lo manifestaron ante la planificación de reuniones sociales o salidas de su compañera.

Los hombres mostraron ligera mayor inconformidad que las mujeres respecto a la manera en que su pareja realiza la función afectiva, sobre todo por la forma en que ella se disculpa, se ocupa de sus propios asuntos y de las necesidades de ellos. Las insatisfacciones de las mujeres estuvieron vinculadas principalmente a la manera en que su compañero expresa el afecto, además perciben que ellos no creen necesario hacerlo.

Las mujeres y hombres lograron similar apertura y variedad en la comunicación; sin embargo, más mujeres que hombres proponían frecuentemente a la pareja temas que no gozan de interés (entre los sujetos de la muestra) y se encuentran vinculadas al área social, además conversaban sobre más asuntos que favorecían el conocimiento de su persona a su pareja; aunque tendían a hablar más de sus errores y fracasos que sobre lo que les gustaba y disgustaba de su propia persona.

Solían las mujeres ser más críticas en las valoraciones del desempeño comunicativo propio y de la pareja, con tendencia a percibir la manifestación de menor número de comportamientos positivos en la frecuencia de "casi siempre" por ellas y sus compañeros en ambos roles comunicativos, sin embargo lograron mayor ajuste que los hombres en la percepción del desempeño como receptoras, poseían más habilidad para la recepción de mensajes que los hombres, pero como ellos presentaban dificultades para desempeñarse como emisoras.

Diferencias entre las parejas de la muestra

En el estudio encontramos diferencias en el nivel de desarrollo comunicativo entre las parejas de la muestra, las cuales quedan ubicadas en un continuo que va desde un polo negativo (en la que se encuentran las parejas de mayores dificultades para realizar su comunicación) y otro positivo, alrededor del cual están las que presentan mayores posibilidades comunicativas.

En el grupo de parejas existieron dos que alcanzaron mejores resultados en su comunicación, pues lograron realización adecuada de las funciones comunicativas, con puntuaciones por encima de 82

en la autoevaluación y evaluación del desempeño comunicativo del otro, ajuste en las percepciones mutuas en ambos roles, identificaron limitaciones y necesidades de aprendizaje como comunicadores/comunicadoras y, a pesar de estar satisfechas con la pareja y su comunicación, manifestaron interés por autosuperación personal y de la pareja. Se percibían como buenos comunicadores/buenas comunicadoras y si no ambos miembros, al menos uno de ellos/ellas, se identifica en la comunicación con su pareja.

Compartían, ambas parejas, la característica de que los progenitores de la mujer se mantienen actualmente juntos como pareja y es con ellos con quienes conviven.

Se podrían considerar a estas parejas como las de mejores condiciones, en estos momentos, para transitar hacia la parentalidad, pues poseen más elementos comunicativos positivos para resolver sus contradicciones y diferencias manteniendo un buen funcionamiento conyugal. Esto a su vez podría favorecer su desempeño parental, en tanto estarían mejor dispuestos a ser sensibles, comprensivos y responsivos en la atención a las necesidades de sus hijos e hijas.

Por otra parte, al ser sus miembros, personas que se preocupan por desarrollar su relación y comunicación de pareja, reflexionan sobre los elementos que pueden favorecer esto, lo cual contribuye a prevenir la reproducción de pautas comunicativas inadecuadas, a elevar sus posibilidades como modelos comunicativos positivos para sus hijos e hijas (quienes podrían percibir el equilibrio, satisfacción de sus progenitores para afrontar y resolver diferencias entre ellos minimizando interacciones negativas) y a favorecer el desarrollo socioemocional adecuado de su bebé.

Las parejas que mayores dificultades manifestaron en la comunicación, fueron aquellas que realizaron las funciones de manera medianamente inadecuada, presentaron contradicciones entre sus percepciones mutuas respecto al desempeño comunicativo en uno o ambos roles. Estas parejas compartieron la característica de ser las más asimétricas del grupo estudiado.

Discusión de los resultados

El inicio de la parentalidad, en las parejas de la muestra, se produce para la mayoría como resultado de acciones intencionales y planificadas de sus miembros, y luego de un tiempo de relación y convivencia (superior a los tres años) necesario para el conocimiento mutuo y la conformación de la identidad en la pareja, lo cual refuerza, en estos momentos, su deseo de ser madre y padre, estimula su participación proactiva en este proceso y una percepción positiva de su estado general de salud.

La programación y deseo de embarazo, en estas parejas, estimula su intercambio sobre el/la bebé que esperan, la existencia de expectativas positivas respecto a características personales de este/esta, coincidencia en sus objetivos educativos, así como que se autoperciban capaces de afrontar con éxito tareas de la parentalidad.

El deseo, de las parejas de arribar a esta etapa, influye también en que sus miembros manifiesten consciente o inconsciente ante sí mismos/mismas y los otros una imagen muy positiva del vínculo, su comunicación y funcionamiento, esto se manifiesta en que hagan referencia a los éxitos de la pareja, los cuales atribuyen a su dinámica; por otra parte condiciona, que de manera general perciban, a su cónyuge dispuesto hacia el vínculo (es decir, que manifiesta intenciones y acciones a favor de la estabilidad y desarrollo de la relación), por lo que se encuentran satisfechos con él/ella.

Esta idealización de la relación revela, por otra parte, la existencia de un enmascaramiento de dificultades no resueltas en el vínculo que constituyen tareas del desarrollo de la etapa anterior, que aún resultan asuntos complejos de manejar en su comunicación, como sucede, con algunas parejas, con el establecimiento adecuado de los límites con la familia de origen.

Consideramos que otros factores pudieran influir en esta tendencia de las parejas a la idealización de su funcionamiento diádico, como:

La necesidad de la pareja de contar con apoyos internos para transitar a una nueva etapa de su ciclo vital, como lo es el hecho de percibir y vivenciar el vínculo estable y satisfactorio. Además, en este momento de su vida, su centro de atención ha sido desplazado hacia el bebé, por lo que la criatura se constituye en el contenido esencial de su comunicación y se relega a un segundo plano la pareja y los asuntos concernientes a su funcionamiento. Por otra parte, los cónyuges consideran, en alguna medida, que los cambios vivenciados no sobrepasan su capacidad de respuesta o que su brevedad no amerita registrarlos como significativos. Por estas razones consideramos que la motivación de la pareja por la parentalidad contiene en buena medida el impacto de estos primeros cambios en su relación, y pudiera ser esto una manifestación de lo que en la literatura aparece referenciado como período de “luna de miel del bebé” (14).

La tendencia a la insuficiente reflexión de los sujetos sobre su existencia y los eventos vitales que les acontecen incide en que la mayoría se muestren sorprendidos o demoren en responder cuando tienen que identificar limitaciones y posibilidades personales para la comunicación de pareja y para el reconocimiento de los cambios en su cotidianidad familiar. En este sentido, los hombres, se muestran menos conscientes por estar menos pendientes de la relación de pareja, de su funcionamiento que sus compañeras, lo cual les hace menos susceptible a percibir los cambios que suceden en el vínculo.

La tendencia a asociar los cambios con lo negativo, es otro elemento que influye en el comportamiento de no percepción de cambios en el funcionamiento de pareja, como si la deseabilidad de embarazo y nacimiento del bebé supusiera, en sus integrantes, no vivenciar malestares y contradicciones por parte de ellos/ellas, en estos momentos.

Esta idealización de la pareja y su funcionamiento influye en que sus miembros valoren de buena su comunicación y el desempeño comunicativo propio y el de la pareja; que perciban disfrute y comodidad durante el intercambio; a pesar de que afrontan dificultades para la realización adecuada de las funciones comunicativas, sobre todo de la informativa y para identificar limitaciones propias y necesidades de aprendizaje en este sentido.

La aparente contradicción que se menciona anteriormente, en las parejas, en cuanto a su vivencia de satisfacción, la forma en que valoran su proceso comunicativo, y las dificultades existentes en este proceso podría explicarse de varias maneras. Por una parte, el hecho de que el cónyuge se confirme, en este período, como la persona seleccionada para mantenerse vinculada/vinculado como pareja y para arribar a la parentalidad, favorece la satisfacción personal y estimula la sensibilidad para el reconocimiento de los logros en la relación (valorados por mucho superior a los fracasos tenidos en la relación) y de los comportamientos positivos, de interés y cuidado por mantener y enriquecer la relación, mostrados por la pareja durante el embarazo y nacimiento del bebé. Por otra parte se sienten estimulados los miembros de las parejas a asumir comportamientos positivos para el funcionamiento de la relación, mayor sensibilidad y consideración ante necesidades afectivas del otro y mayor tolerancia ante sus conductas negativas.

El hecho de que para muchas parejas la realización de la maternidad y paternidad está ocurriendo con la “persona indicada”—al decir de ellos mismos/ellas mismas— eleva la vivencia de disfrute, que llega a contener-amortiguar, en el caso de las mujeres, malestares y/o molestias experimentadas durante el embarazo.

La estabilidad y apoyo familiar que disfrutaban las parejas, refuerzan sus deseos y posibilidades para arribar a la parentalidad. El hecho de mantener con el resto de los integrantes de la familia relaciones adecuadas resulta esencial toda vez que comparten la vivienda con estos y afrontan el reto de conciliar la participación de la familia extensa en las tareas de parentalidad.

Aún no se han producido en muchos de los sujetos de la muestra la toma de conciencia de estas transformaciones, porque la asimilación subjetiva de los cambios objetivos ocurre de manera paulatina, sucesiva y acumulativa.

El hecho de que, para muy pocos sujetos de la muestra, sea la pareja la persona con quien mejor se comunican, revela que el cónyuge no llega a ser fuente de seguridad, contención y aceptación que posibilita manifestarse en libertad y expresar contenidos íntimos de su personalidad (como sí lo es, la figura materna). Esto pudiera considerarse una debilidad del subsistema conyugal, en estos momentos, pues no se encuentran sentadas parte de las bases para el establecimiento o fortalecimiento de la alianza marital, indispensable cuando llegan los hijos/las hijas y conformar un frente común ante ellos/ellas y ante la familia de origen. Aunque, la existencia de una figura afectiva cercana, en el medio familiar para los miembros de estas parejas, les permite contar con apoyos externos para afrontar sus crisis.

La mayoría de las parejas presentan dificultades en el desarrollo de las habilidades comunicativas como emisores/emisoras (en donde las puntuaciones mínimas y máximas son más bajas y las percepciones mutuas más contradictorias comparadas con los resultados que obtienen como receptores/receptoras). Manifiestan baja frecuencia en la realización de acciones que garantizan la calidad de la construcción de mensajes y la regulación emocional en la emisión de estos; sin embargo, en el momento de evaluar la comunicación de la pareja, su adecuación y el desempeño comunicativo propio y del otro (respecto a posibilidades y limitaciones) privilegian la consideración de la frecuencia, las vivencias, y la regulación emocional en la asunción de este rol (emisor/emisora).

El contenido de comunicación de mayor complejidad, que generó zonas de distanciamiento y/o de desencuentro fue: *“iniciar conversaciones sobre un tema en el que discrepemos”*, lo cual indica insuficiente preparación de los cónyuges para la conciliación y negociación de pareja y familiar.

Los niveles de desarrollo y desempeño comunicativo diferente, entre los miembros de las parejas, son expresión y resultado de la educación sexista, que asigna y refuerza cualidades, comportamientos y valores de un tipo para las mujeres y de otro tipo para los hombres y sanciona cuando unas u otros asumen algunas de las predeterminadas como propias del otro sexo. De este modo se enseña a las mujeres a vivir y a definirse en la relación con los otros, en lo que Lagarde (15) define como “ser para los otros, seres del amor, seres para el amor”, que influye en que mujeres, como las de la muestra, privilegien el vínculo de pareja entre las demás relaciones y se mantengan constantemente atentas a su funcionamiento y comunicación y por ello más sensible a percibir sus cambios, no así sus compañeros.

Las mujeres conceden mayor importancia que los hombres a la relación y su desarrollo porque su identidad y realización personal depende en gran medida de cómo se establecen y mantienen sus vínculos con los otros/las otras (en este caso con su pareja). El vivir para y por los otros/las otras le supone y exige responsabilizarse de ellos y de la relación que sostienen.

Hombres y mujeres, de la muestra, se sitúan y expresan de diferente modo ante el mundo emocional, al punto de que las mujeres manifiestan mayor conciencia emocional, resultados similares han constatado otros autores (Extremera y Fernández Berrocal, 2006 –citados por Mestre, Guil y Mestre; Mestre, Guil y Mestre (16) por lo que reconocen con mayor facilidad y claridad la manera en que interfieren sus propias emociones y las del compañero en la comunicación de pareja. Por otra parte, a sus compañeros les resulta difícil ser empáticos *“escuchar sin distraerse”* y ser menos agresivos cuando hacen una crítica a su pareja, estos resultados se asemejan a los encontrados por Gladue y Bailey –citados por Mestre, Guil y Mestre.

Las mujeres demandan más del intercambio con el otro, por lo que, como las del estudio, son más conversadoras (y propiciadoras de la comunicación) en el vínculo amoroso y reclaman de sus compañeros mayor expresividad emocional.

En este estudio las parejas que mejores resultados alcanzan en su comunicación son aquellas cuyos miembros logran mayor equilibrio en el cumplimiento de las funciones comunicativas y menos contradicciones en sus percepciones mutuas; mientras que las de mayores dificultades comparten la característica de ser las parejas más asimétricas del grupo, es decir sus miembros se distancian significativamente en escolaridad y afrontan dificultades en la función informativa de su

comunicación, de manera que quien posee mayor nivel de escolaridad (en ambos casos es la mujer) se muestra menos abierta e íntima en la comunicación con la pareja; conversa sobre menos asuntos que expresan intimidad psicológica y que favorecen el conocimiento de su persona a la pareja.

Conclusiones

Los resultados diagnósticos obtenidos, develan la existencia de importantes necesidades de aprendizaje de las parejas respecto a su comunicación que no están siendo adecuadamente satisfechas, así como un aumento de la disposición de sus miembros a alcanzar un mejor funcionamiento, por lo que este período de su existencia resulta sensible a la asimilación de ayudas profesionales para resolver dificultades como:

- La tendencia a idealizar su vínculo y su comunicación.
- El desequilibrio en la realización de las funciones comunicativas, lo cual representa insuficiente atención a las funciones informativas y afectivas de su comunicación de pareja.
- Apertura comunicativa solo ante los temas que disfrutan o que no generan malestar en la pareja.
- Superficialidad al abordar contenidos relacionados con la pareja, sus diferencias y contradicciones.
- Poco intercambio sobre contenidos (autorreveladores) asociados a su persona con la pareja, lo cual limita el conocimiento entre los miembros de la pareja.
- Subvaloración del rol de receptor en el proceso comunicativo.
- Insuficiente regulación emocional durante la emisión de mensajes, que limita la posibilidad de mantenerse calmados/calmadas cuando su pareja le interrumpe.
- Insuficiente reflexión sobre las limitaciones propias como comunicadores/comunicadoras.
- No constituye la pareja fuente de seguridad para comunicar informaciones reveladoras de su persona.

Referencias bibliográficas

Hidalgo, M. y Menéndez, S. (2003). La pareja ante la llegada de los hijos e hijas. Evolución de la relación conyugal durante el proceso de convertirse en padre y madre. *Rev Infancia y Aprendizaje*, 26 (4) pp. 469-483.

Palacios, J. (1990). Cambio y desarrollo durante la adultez y la vejez. En Palacios, J.; Marchesi, A. y Coll, C. *Desarrollo psicológico y Educación. Psicología evolutiva*. 1ra ed., Editorial Alianza. México.

Mosmann, C. y Wagner, A. (2008). Dimensiones de la conyugalidad y de la parentalidad: un modelo correlacional. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación* (Internet) vol. 10, no. 2, julio-diciembre, pp. 79-103. Universidad Intercontinental México, disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=80212387005>.

Nudler, A. y Romaniuk, S. (2005). Prácticas y Subjetividades Parentales: transformaciones e inercias. *La Ventana*, no. 22/2005, en: <http://148.202.18.157/sitios/publicacionesite/pperiod/laventan/Ventana22/269-285>.

- Ortega, P., Torres, L. E. & Salguero, A. (2009). Paternidad: Período de cambio en la vida de los varones. *Revista Psicología Científica.com*, 11(17). Disponible en: <http://www.psicologiacientifica.com/paternidad-cambio-varones>
- Corte, L. (2011). *Relaciones de pareja de larga duración: estudio de factores que inciden en su estabilidad y satisfacción*. Tesis de Diploma, Facultad de Psicología, Universidad de la Habana.
- Ferrer, D. (2009). *Alternativa de intervención desde las competencias comunicativas para minimizar la violencia psicológica en parejas rurales y suburbanas*. Tesis en opción al título de Doctor en Ciencias Psicológicas, Facultad de Psicología, Universidad de la Habana.
- García, D. y otros. (2003). *Sexualidad y comunicación en mujeres con cáncer de cérvix: una intervención psicológica*. *Universitas psychologica*, julio-diciembre, año//vol.2, no. 002, pp. 199-214, disponible en <http://www.redalcy.org/>
- Sánchez, C.; Morales, F.; Pimentel, D.; Carreño, J.; Guerra, G. (2002). *Disfunción sexual masculina y calidad de la comunicación marital*, 2002. <http://www.medigraphic.com/pdfs/inper/ip-2002/ip021d.pdf>
- Ortega, M.; Castro, M. et al (2003). *Maternidad y Paternidad Responsable. Una metodología para la acción integral*. La Habana: MINSAP, CENESEX, SOCUDEF, FMC.
- Camacho, C. y Camacho, M. (2005). Habilidades sociales en adolescentes: un programa de intervención. *Revista Profesional Española de Terapia Cognitivo- Conductual*, no 3, pp. 1-27.
- Reinoso, C. y coautores. (2007). *Técnicas para el estudio y desarrollo de la competencia comunicativa en los profesionales de la educación*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Pérez, I. (1991). *Comunicación y satisfacción matrimonial*. Tesis de Diploma, Facultad de Psicología, Universidad de la Habana.
- Morse C.A., Buist A. y Durkin S. (2000). [Primera parentalidad: influencia en la adaptación preparto y posparto de madres y padres](http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/10994183). *Faculty of Human Development, Victoria University, Melbourne, Australia. Journal of Psychosomatic Obstetrics and Gynaecology*. 2000 Jun; 21(2):109-20, disponible en: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/10994183>
- Lagarde, M. (2005). *Para mis socias de la vida*. Edición horas y Horas, San Cristóbal, Madrid: Cuadernos inacabados 48,
- Mestre, Guil, Araujo (2010). Género e inteligencia emocional, en *Género, Educación y Equidad. Hacia un mundo mejor*. Ediciones Aurelia.

CONFLICTO VERSUS COMUNICACIÓN: LAS REDES SOCIALES EN LA RELACIÓN DE PAREJA

Sofía del Carmen Nery Tello

Blanca Ivet Chavéz Soto

Instituto de Terapia Familiar Cencalli, México.

Resumen

Se exploraron los efectos de las redes sociales y aplicaciones de mensajería instantánea en las relaciones de pareja de los jóvenes de la Ciudad de México. El trabajo se dividió en dos fases: en la primera se aplicó la escala de conflicto para detectar a las parejas con estimaciones elevadas. En la segunda se realizó una entrevista a profundidad a tres parejas. Los datos mostraron que las redes sociales favorecen vínculos afectivos diferentes y su empleo continuo genera conflictos en la relación. Se concluyó que, al normalizar culturalmente las aplicaciones tecnológicas, se ha dejado de lado la creación de acuerdos entre la pareja, lo que afecta la comunicación, además se proporcionan los medios para la vigilancia, control y celos.

Palabras clave: Relación de pareja; jóvenes; redes sociales; nuevas tecnologías; conflicto.

Abstract

This article explored the effects of social networks and instant messaging applications on the relationships of young people in Mexico City. The work was divided into two phases: in the first, a conflict scale was applied to detect couples with high estimates. In the second, an in-depth interview was conducted with three couples. The data showed that social networks creates different kinds of affective links and their continuous employment generates conflicts in the relationships. It was concluded that, by culturally normalizing technological applications, the creation of agreements between the couple has been neglected, which affects communication, and the means for surveillance, control and jealousy are also provided.

Key words: Relationship; couple; youth; social network; new technologies; communication; conflict.

Introducción

El avance tecnológico, ha generado cambios a lo largo del tiempo, los cuales aparentemente son imperceptibles, pero, al hacer una comparación entre las diferentes épocas son evidentes las transformaciones que han sufrido los seres humanos en la manera de relacionarse, comunicarse y comportarse. Así mismo, es notoria la adherencia provocada por los dispositivos tecnológicos, internet, redes sociales y aplicaciones, que se vuelven una parte primordial en la vida de cada persona. Para Pérez (2010, p.18), "La propia aceleración de los tiempos ofrece hoy a los individuos nuevos espacios y posiblemente, nuevas formas de dinámica social".

El uso común de internet y la posesión de teléfonos móviles, así como la combinación de ambos en los smartphones, ha incrementado su uso a una velocidad inesperada. De esta manera, las personas son capaces de comunicarse y distribuir información de forma

inmediata, a la vez que se genera un nuevo modelo de relaciones sociales (Guido, 2005). También, es pertinente considerar, las consecuencias del progreso tecnológico a largo plazo, porque es muy usual su empleo y mediante este se permean diferentes áreas de la vida, como las relaciones de pareja, donde la tecnología facilita la comunicación virtual cuando se dificulta el contacto físico.

En la actualidad las redes sociales y la mensajería instantánea han modificado la forma de amar en la relación de pareja, principalmente en los jóvenes debido a que las emplean como su principal herramienta de comunicación en diversos dispositivos tecnológicos. Esto a vez ha generado cambios en el proceso de acercamiento hacia la otra persona, la expresión de emociones y en la búsqueda de reconocimiento social. Lo anterior, justifica la necesidad de realizar estudios para determinar de qué manera influyen dichos medios de comunicación en las relaciones de pareja.

Las redes sociales se han extendido rápidamente al contar con millones de usuarios alrededor del mundo y México no es la excepción, ya que existen lugares con servicios de internet gratuitos para quienes lo necesiten. Además, una gran parte de la población mexicana cuenta con teléfonos móviles que les permiten emplear la red y el acceso a diversas herramientas tecnológicas, que sirven para comunicarse con sus amigos, familiares y parejas, publicar fotografías, comentarios, escribir a sus contactos, mandar mensajes, entre otras. También, se han empleado para expresar emociones, mostrar las actividades que se realizan, dar a conocer a sus contactos lo que les agrada y lo que piensan de sus publicaciones. Cada usuario de una red social tiene un perfil, en el cual publica datos personales, como, por ejemplo, lugar en donde estudia, preferencias filmográficas, musicales y de lectura, su relación sentimental de pareja, entre muchas más (Castellanos, 2015). Es por ello que, las redes sociales se perciben como una herramienta primordial para comunicarse con otras personas y esto en ocasiones influye en los conflictos de la relación de pareja.

Uso de redes sociales en parejas

Hace algunos años la manera común de cortejar a una persona, era con un ramo de flores, chocolates, una carta o sin más se le invitaba a salir, pero, con el paso del tiempo y de las diferentes tendencias culturales a causa del internet, las redes sociales y la tecnología en general, esto ha cambiado, ahora es posible tener una conversación con quien se desee instantáneamente, a pesar de que se encuentre a varios kilómetros de distancia. Al respecto, Lovanotski (2012) señaló que este mecanismo que parece acercar a las personas, al mismo tiempo las ha alejado, porque es más cómodo hablar por medio de una red virtual que verse con la persona, además se ha observado que el internet ha permitido conquistas de formas novedosas.

Influencia de las redes sociales en la cotidianidad de la pareja

Mediante las redes sociales diariamente existen diversos encuentros personales en los que se expresan intercambios comunicativos que favorecen aspectos verbales y no verbales que influyen en el contexto de las conversaciones. Bauman (2010) señaló, que las actividades sociales en internet influyen en el comportamiento de las personas y su relación con los demás en la posmodernidad. Los vínculos afectivos se vuelven más frágiles debido a que se generan sentimientos de inseguridad y deseos conflictivos. Es así como, el tener una mayor posibilidad de contactarse con otras personas puede producir desconfianza, lo que influye en

la percepción de las parejas que tiene una relación estable, debido a las responsabilidades que se adquieren y que esto pone en riesgo su libertad como individuo.

Por otro lado, Belloch (2012), estimó que, para la mayoría de los usuarios solteros, el cambio de “status” en Facebook representa claramente una señal de rompimiento, uno de cada cinco noviazgos termina vía Facebook. La importancia que tienen actualmente las redes sociales es tanta que no solo se utiliza para publicar fotos, videos, estados, sino también para informar situaciones íntimas con la pareja, ya sean positivas o negativas, sin pensar si esto afecta o no la confianza y la privacidad de la relación.

Por otro lado, Caldevilla (2010) señaló que Whatsapp ayuda en el proceso de conquista de la pareja, especialmente en aquellas personas de naturaleza tímida. Además, mientras se espera la contestación se potencian la imaginación y el deseo. Esta sensación contribuye a desencadenar el enamoramiento, lo que hace veinte años se generaba al esperar una llamada telefónica en casa o hace diez años con el celular. Mediante la mensajería instantánea se logran espacios de comunicación íntima con la pareja, en especial con aquellas que pasan poco tiempo juntas, por lo que estos medios facilitan el contacto permanente, sin necesidad de hablar delante de los demás y ayuda a preservar la intimidad. Por lo tanto, las redes sociales tienen grandes ventajas para las parejas hoy en día, ya que por medio de ellas pueden sacar provecho sin importar la distancia a la que se encuentren en determinado momento.

Nuevas tendencias de búsqueda de pareja por medio de redes sociales

Bonavitta (2015) indicó que el amor se encuentra en un chasquido de dedos, a la orden y sin preámbulos, debido a que existen espacios en internet con sistemas operativos que muestran a los usuarios un “menú” en el que se observan fotos y datos básicos sobre las personas, para que con esa información se elija a una pareja. Este tipo de actividades, ha provocado la desvinculación del amor romántico en la modernidad y permitió la liberalización de la sexualidad. El espacio mediado por las tecnologías, especialmente por internet, ha llegado a significar un lugar para hacer lo que por lo generalmente las personas no harían en los contextos tradicionales de la vida cotidiana

Este amor, que se nutre de la virtualidad, podría denominarse, en palabras de Giddens (1999) como confluente, pues es contingente y activo, motivo por el cual, difiere de las expresiones de “para siempre” o “solo y único”, que se utilizan en el complejo amor romántico. Podría decirse que es un tipo de expresión más libre, desvinculado de los prejuicios que se crearon décadas atrás, sobre el estar necesariamente juntos en el mismo espacio para demostrar afecto, donde se consideraba necesaria la base de una institución religiosa en la que se pruebe la legitimidad de su unión. Así mismo, Bonavitta (2015) indicó que las aplicaciones tecnológicas que tienen como principal objetivo encontrar una pareja, buscan llenar el vacío que produce la soledad de una comunidad conectada en redes digitales, pero no en redes humanas, en una sociedad que ha desgastado la colectividad y sobrepone la individualidad y alejamiento de las y los otros. Es un amor también más individualista, donde prima el deseo de satisfacer, el aspecto sexual, sensual y erótico, sin necesidad de proyectar hacia el futuro, de entregar nada a cambio, ni de expresar emociones. Es una propuesta para mantener los sentimientos resguardados, de consumo rápido, propia de una sociedad consumista y capitalista

Influencia de las redes sociales en los celos

Hoy los jóvenes tienen más oportunidades tecnológicas para estar en comunicación, incluso cuando realizan otras actividades (laborales, de estudio, de recreación, familiares o de traslado), de modo que es posible que se interesen en comunicar o enterarse que hace el otro, con quien y en dónde. En algunas parejas recibir y dar este tipo de información significa un signo de amor, de valor a la relación y a la persona o simplemente de cortesía, al mantener al tanto de la ubicación, compañía y actividades. En algunos casos, estas posibilidades de brindar información constante genera exigencias, ansiedades, conflictos personales o con la pareja, ante situaciones de desconexión o escasa respuesta (Salazar & Rodríguez, 2016).

Con base en lo mencionado, Muise (2009), señaló que Facebook revela información específica de cada usuario que de otra forma la pareja no podría tener acceso a ello, tal como amistades, conversaciones, lugares que ha visitado, intercambios sociales, sexuales o de romance. Años más tarde, Muise (2012) refirió que los celos se vuelven más compulsivos a medida que aumenta la supervisión del perfil de la pareja, de esta manera, cualquier publicación, solicitud de amistad, mensaje o fotografía puede ser interpretada como un engaño. Una de las situaciones en redes sociales que influyen en los celos de la pareja es la aparición de escenas que involucren a una ex pareja. El problema principal radica en que además de la continua supervisión de la pareja actual se suma la supervisión del ex compañero sentimental de la pareja, en caso de que se tenga acceso a su información de perfil, lo cual repercute negativamente en la confianza y en las conductas compulsivas de control que se desarrollaron.

Aunado a ello, según Echeburúa (2010), las redes sociales además de aumentar los celos en la pareja, fomenta inseguridad y desconfianza, dado que hay una relación significativa entre el tiempo destinado a usar las aplicaciones sociales y el sentimiento o acciones relacionadas con la difidencia. Los investigadores determinaron que hay cuatro características que contribuyen a desarrollar celos en las personas por medio de las redes, las cuales se mencionan a continuación:

- La curiosidad de saber más sobre la pareja.
- La adherencia del usuario hacia la red social, donde se observó que el 10% tenía dificultades en el manejo de su tiempo estipulado para mirar el perfil de su pareja.
- La información que se publica puede ser confusa y llegar a provocar malos entendidos y por lo tanto generar más conflictos con la pareja.
- Un 16% de las personas declaraban una fuerte relación entre las actividades en redes sociales y los celos con la pareja.

Lo anterior sugiere que las redes sociales pueden ser una herramienta generadora de conflictos si no se sabe manejar, ya que se establecen relaciones inseguras y controladoras.

Objetivo general

El presente estudio tuvo como objetivo reconocer la percepción que tienen los jóvenes de la Ciudad de México acerca de la influencia de las redes sociales como generadoras de conflicto en su relación de pareja.

El estudio fue de tipo mixto (Hernández, Fernández & Baptist, 2010), con dos fases:

1) Primera: Se aplicó un instrumento para evaluar el conflicto en la relación y a partir de los datos se identificó a las parejas con puntuaciones iguales o por encima del percentil 65.

2) Segunda: Se realizaron entrevistas a profundidad a las parejas seleccionadas para determinar su opinión sobre la influencia de las redes sociales en su relación.

Método

Fase 1

Participantes

Se utilizó un muestreo no probabilístico intencional (Hernández, et al., 2010). Colaboraron 15 parejas heterosexuales, residentes de la Ciudad de México, con por lo menos seis meses de relación y utilizaba las redes sociales como medio de comunicación. Diez indicaron ser novios, cuatro vivían en unión libre y una pareja casada.

La edad promedio de las mujeres fue de 25.2 años (D.E.=2.3). En cuanto a la escolaridad, diez tenían licenciatura, tres con secundaria, una con primaria y una con maestría. En los hombres se encontró una edad promedio de 26.53 (D.E = 2.5), nueve tenían licenciatura, tres con preparatoria, dos con secundaria y uno con maestría.

Herramientas

- Consentimiento informado: Documento escrito que mostraba el objetivo del estudio, la importancia de ayudar en la investigación, así como la privacidad que se dio a los datos.
- Instrumento de evaluación de conflicto en la pareja (Arnaldo, 2001): la prueba tiene una consistencia interna de 0.86 obtenida por un Alpha de Cronbach. Consta de 74 ítems, agrupados en cuenta 14 factores:
 - Educación de los hijos (I): Cuidado, atención y educación que se brinda a los hijos, así como el modo de relacionarse con ellos.
 - Ideología e Intereses (II): Forma de pensar de los miembros de la pareja, puntos de vista sobre diversos temas que se percibir como compatibles o incompatibles.
 - Actividades en Pareja (APAR): Consenso sobre las actividades que desean realizar juntos.
 - Actividades Propias (AP): Ocupaciones de uno de los miembros de la pareja.
 - Desconfianza (DE): Sentimiento de que la pareja miente y oculta información.
 - Familia Política (FP): Relaciones con la familia de origen de la pareja.
 - Religión (R): Conjunto de creencias y normas de comportamiento propias de un determinado grupo humano.
 - Personalidad (PE): Forma de ser, características personales, conductas típicas, carácter o temperamento, así como el estilo de vida.
 - Sexualidad (CS): Interés hacia la vida sexual y frecuencia de las relaciones sexuales.
 - Dinero/Responsabilidad (DR): Distribución y empleo del dinero, prioridades a cubrir, problemas que surgen debido a la falta o excedente de dinero.
 - Celos (CE): Percepción de que se está violando la norma de exclusividad en la pareja.
 - Adicciones (AD): Consumo compulsivo de sustancias o conductas, tanto legales como ilegales.
 - Orden/Responsabilidad (OR): Conductas específicas relacionadas con hábitos o conductas que cada miembro realiza.

- Familia de Origen (FO): Familia nuclear de los miembros de la pareja.
- Cuestionario abierto: Para conocer datos generales: tiempo de relación, uso de redes sociales y si contaban con dispositivos electrónicos.

Procedimiento

Se invitó a 15 parejas que cumplieron con los criterios del estudio. Se programó una cita donde ambos miembros estuvieran disponibles para responder la escala. Una vez reunidos, se brindó el consentimiento informado, se explicó el objetivo de la investigación y se solicitó que lo firmaran si deseaban participar. Se entregó la Escala de Conflicto en la relación de Pareja, para que se respondiera de forma individual, en un tiempo aproximado de 30 minutos.

Las respuestas obtenidas se capturaron en el Programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS, 20), se realizaron las estadísticas descriptivas de los factores y de la puntuación total, que sirvieron para seleccionar a las parejas con estimaciones iguales o superiores al percentil 65.

Resultados

En la Tabla 1 se presentan las puntuaciones medias, desviación estándar, estimaciones mínimas y máximas de los participantes, además del percentil 65 de cada uno los factores y el puntaje total de la Escala de Frecuencia e Importancia del Conflicto en la Pareja.

Factores de la escala	Media	D.E	Mínimo	Máximo	Percentil 65
Educación de los hijos	11.20	4.84	9	28	9.15
Celos	6.46	2.60	4.00	12.00	7.00
Familia Política	6.00	1.94	4.00	10.00	7.00
Dinero/Responsabilidad	9.16	4.06	6.00	22.00	9.00
Actividades en Pareja	10.43	4.42	6.00	27.00	11.15
Desconfianza	13.13	5.48	8.00	31.00	14.00
Ideologías/Intereses	18.13	6.50	11.00	34.00	21.00
Orden/Responsabilidad	5.73	1.87	4.00	12.00	6.00
Adicciones	5.40	1.88	4.00	10.00	5.15
Personalidad	8.96	4.27	5.00	21.00	10.15
Actividades Propias	8.16	3.98	5.0	22.00	8.15
Religión	2.00	.00	2.00	2.00	2.00
Sexualidad	3.90	1.70	3.00	10.00	4.00
Familia de Origen	4.50	1.94	3.00	10.00	5.00
TOTAL	113.20	32.81	82.00	225.00	115.5

Tabla 1. Estadísticas Descriptivas

Se obtuvo el promedio de la puntuación de la escala y de cada factor por pareja para detectar aquellas con estimaciones iguales o superiores al percentil 65. Los datos mostraron que la pareja 1, 4, 7, 9 y 14 presentaron una alta percepción de la frecuencia e importancia del conflicto. Cabe señalar, que la pareja uno obtuvo puntajes elevados en 11 dimensiones, la cuatro en siete factores, los de la siete en cinco componentes, la nueve en 10 áreas y la 14 en 13 dimensiones (Tabla 2).

	CH	CE	F P	DR	APA R	DE	II	OR	AD	PE	AP	R	S	FO	Total
Centil 65	9.1	7.0	7.0	9.0	11.1	14.0	21.0	6.0	5.1	10.1	8.1	2	4.0	5.0	115.5
Pareja			0												
1	26.5			20.5	20.5	20.5	27.5	9.5	7.0	16.0	16.0	2	7.0		194.5
2	9.5											2			
3								6.5				2			
4		9.00					24.5		7.5	14.5	9.5	2	4.5		133.0
5												2			
6	17.5											2		6.5	
7			8.0							13.0	8.5	2		5.0	118.5
8	9.5	10.0										2	4.0	6.0	
9	13.0	11.0		13.5	13.5		25.0	6.5	9.0	14.5	9.0	2	4.5		146.0
10												2			
11	10.0											2			
12												2			
13												2			
14	10.0	8.5	7.5	12.5	12.5		29.5	9.5	6.5	13.0	13.5	2	7.5	8.0	154.0
15				10.0					5.5			2			

Tabla 2. Percentil 65 en cada pareja y dimensión de la escala

Fase 2

Se realizaron entrevistas a profundidad con las parejas seleccionadas para determinar su opinión sobre la influencia de las redes sociales en su relación.

Método

Participantes

En la Fase 1 se identificó a cinco parejas con una puntuación elevada en la escala de conflicto, pero sólo tres de ellas decidieron participar en la entrevista a profundidad. En la Tabla 3, se muestran los datos de los participantes.

Pareja	Edad	Escolaridad	Ocupación	Estado Civil	No. de hijos	Edades	Tiempo de Relación	
1	Mujer	26	Preparatoria	Hogar	Unión libre	1	6 años	11 años
	Hombre	27	Secundaria	Almacenista	Unión libre	1	6 años	11 años
4	Mujer	27	Maestría	Desempleada	Soltera	-	-	1 año 2 meses
	Hombre	25	Maestría	Pasante	Soltero	-	-	1 año 2 meses
9	Mujer	24	Licenciatura	Empleada	Soltera	-	-	7 años 5 meses
	Hombre	26	Licenciatura	Empleado	Soltero	-	-	7 años 5 meses

Tabla 3. Datos de los participantes

Herramientas

Entrevista a profundidad: con 39 reactivos, las tres primeras preguntas eran sobre conflicto, relación de pareja y redes sociales, los 36 reactivos restantes, se distribuyeron en 5 dimensiones:

- 1) Frecuencia y uso de redes sociales: Uso de las redes sociales, apego hacía ellas y la manera en que influye en el conflicto.
- 2) Conflicto en la pareja: Se refiere a las oposiciones o desacuerdos entre la pareja causados por redes sociales o aplicaciones de mensajería.
- 3) Celos: Percepción de que se transgrede la norma de exclusividad en la pareja.
- 4) Privacidad: Forma en que la pareja representa y deja ver su relación hacia los otros por medio de redes sociales.
- 5) Resolución de conflictos: Estrategias que utiliza la pareja para mantener una conversación sobre temas de gran importancia para la relación, en busca de una solución.

Procedimiento

Se contactó a las cinco parejas seleccionadas, se les explicó cómo se llevaría a cabo la entrevista a profundidad y se acordó una fecha para realizarla, dos de ellas no aceptaron debido a la falta de tiempo, con las tres, se programaron citas para la entrevista. Al inicio de la sesión se les explicó que se emplearía un medio electrónico para grabar las respuestas. También se explicó sobre el número de preguntas y la temática. Quedó a su elección cuál de los dos miembros de la pareja sería el primero en ser entrevistado.

Las entrevistas se realizaron de manera individual, en un tiempo aproximado de 40 minutos, al concluir la aplicación se agradeció por su participación y se hizo énfasis sobre la confidencialidad de los datos y de la información proporcionada. Con los datos obtenidos se realizó un análisis cualitativo, con base en las cinco dimensiones.

Resultados

El análisis de los resultados se realizó de manera cualitativa y se indagó sobre las dimensiones de frecuencia y uso de las redes sociales, conflicto de pareja, celos, privacidad y resolución de conflictos.

Frecuencia y uso de las redes sociales

El análisis de las preguntas vinculadas con este rubro permitió reconocer que Facebook, Messenger y Whatsapp fueron las redes sociales más empleadas y con un promedio de 3 horas al día. Algunos comentarios proporcionados las parejas fueron:

Pareja 4	Mujer	¿Cómo juntando todos los pedacitos del día? Mmmm ay no soy muy buena calculando, pero yo diría que como dos horas.
	Hombre	No pues sí varias, yo creo que cómo durante... Pues en promedio yo creo que, nunca lo he contado pero así como continuas... Porque hay ocasiones en las que platicamos un ratito luego otro rato, 3 horas al día más o menos.
Pareja 1	Hombre	Al día... Como unas 3 o 4 horas.

Los datos anteriores coinciden con el reportado por el Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (2010), al mencionar que en Colombia el 52% de la población utiliza estas herramientas en promedio 3 horas al día.

La investigación teórica mostró que las redes sociales son utilizadas habitualmente por las personas para mantener comunicación continua con sus amigos, familiares y parejas (Castellanos, 2015). En un estudio de seguimiento realizado por Pew Internet y American Life Project (2008) se encontró que cerca del 90% de los adultos empleaban perfiles para mantenerse en contacto con sus amistades y crear nuevos lazos afectivos. Respuestas similares se encontraron en nuestro estudio ya que se reportó que máxime utilizaban estos medios para mantenerse en comunicación continua con la pareja, familiares o amigos, como se observa a continuación:

Pareja 4	Hombre	Pues 2, o sea comunicación y entretenimiento. Facebook lo abro, así como cuando literal no tengo nada qué hacer y me pongo como a ver memes y WhatsApp si lo uso así para comunicarme con las personas
Pareja 1	Mujer	“Estee... Pues que ahí estoy en contacto con mi hermana y ver las fotos de mi sobrino y eso porque está lejos, igual de mi papá y eso... Pues como no nos vemos seguido por ahí veo fotos y todo eso.”

Otro dato interesante fue los entrevistados ingresaban a redes sociales como medio de entretenimiento y búsqueda de información o conocimiento:

Pareja 4	Hombre	“Pues a veces comparte cosas interesantes, ajá ella no es como tanto de memes, más bien cosas serias y luego comparte artículos o así, entonces a veces me pongo a ver que ha compartido, no todo lo abro, pero lo que me interesa si lo veo.”
	Mujer	“Cuando estoy aburrida, cuando tengo tiempo libre... Bueno tiempo libre muerto, que no tengo como alguna otra actividad entonces lo utilizo.”
Pareja 9	Hombre	“Entretenimiento y el chisme, veo lo que me aparece en mí apartado de noticias.”

Lo que concuerda con la Infoaleph (2010) que encontró que las redes sociales, eran empleadas para compartir contenidos, interactuar, crear comunidades sobre intereses similares: trabajo, lecturas, juegos, amistades y relaciones amorosas. De acuerdo con las respuestas obtenidas a través de las entrevistas se observó que el principal motivo por el que los miembros de las parejas ingresan a redes sociales es por entretenimiento. Incluso, el pulsar el icono de Facebook se vuelve una acción automática cuando una persona se encuentra aburrida y busca distracción. Las aplicaciones de mensajería instantánea, se ha convertido en una herramienta para que las parejas se mantengan en contacto aun cuando hagan otras actividades, por ejemplo, laborales, académicas o recreativas. Para los entrevistados resulta difícil imaginar cómo sería la comunicación entre ellos si no contaran con este medio de comunicación.

Conflicto en la pareja

Existen distintas posturas sobre las redes sociales como generadoras de conflicto, Herrera (2010) indicó que hay un cambio en la manera de relacionarse tanto en las redes sociales como en las físicas, lo cual puede provocar depresión o baja autoestima. Fue interesante encontrar que el hombre de la pareja 1 reconoció que las redes sociales se han convertido en un motivo importante de conflicto en su relación de pareja. Incluso, refirió que durante un tiempo optaron por cerrar sus cuentas de Facebook y así se percataron que la relación fluía de manera más tranquila y sin conflictos. Asimismo, la pareja número 4 afirmó que en su noviazgo un causante de problemas fue el uso de redes sociales. Además, fue interesante encontrar una postura distinta, expresada por el hombre de la pareja 7, quien argumentó que depende del uso que se les dé a las redes sociales esto producirá o no conflicto:

Pareja 1	Hombre	“¿Mejoran? No yo creo que no, de hecho, hemos estado sin redes sociales ... Una vez decidimos dejar las redes sociales y pues sí nos sirvió... hubo un momento que estuvimos bien y sin broncas, nada más usamos Whats, Facebook no ni Messenger, pero después decidimos hablarlo y darnos la confianza y fue cuando lo volvimos a abrir.”
Pareja 4	Hombre	Pues sí generan conflictos, en todas las parejas no sé, pero a mí sí me ha pasado, si están mal utilizadas sí.
Pareja 7	Hombre	“Depende, yo digo que sí ayudan, en mi caso ni ella ni yo lo usamos tanto, pero cuando lo usamos sí nos ayuda mucho, ya sea que vamos un meme chistoso y le diga “me acordé de ti” o los románticos, entonces eso sí ayuda, pero en cierta forma que beneficie la relación, en mi caso no. Y nosotros nunca hemos tenido un problema a causa de redes sociales”.

Con base en los resultados anteriores cobra importancia lo descrito por Vívar (2009) quien reconoció que las relaciones de pareja se han visto afectadas y modificadas por la manera en que las personas utilizan e interpretan los mensajes en las redes sociales.

Para Castellanos (2015) en la actualidad, leer ha pasado a ser algo todavía más interactivo y exigente, puesto que el lector ya no sigue el camino “obligatorio” trazado por el remitente, sino que toma decisiones encadenadas a partir de los estímulos visuales que se le presentan en los mensajes. Ante el mismo documento, los lectores ya no leen en el mismo orden y tampoco obtienen la misma interpretación, de esta manera, la lectura adquiere todavía más complejidad y diversidad. En este sentido, las parejas de este estudio reconocieron que en

ocasiones se han malinterpretado mensajes al comunicarse por medio de redes sociales o mensajería.

Pareja 4	Hombre	“Si ha llegado a pasar, sobre todo cuando discutimos, pero si estamos bien no pasa absolutamente nada y no hay malos entendidos, pero cuando discutimos pues si estamos como más sensibles y como más receptivos a cierto.... Ajá como a la defensiva entonces más se prestan a malinterpretar.”
	Mujer	“Comienza a haber mensajes, intercambios y en algún momento ya se abre como una nueva discusión por algo diferente y no sabes en qué momento ocurrió. Y algo que ocurre en WhatsApp a diferencia de cuando estás peleando en persona, por ejemplo, es que no sé... Tú estás leyendo, ves un mensaje y tú estás respondiendo ese mensaje pero en el momento en el que el mensaje sale de tu celular él ya te había mandado otros tres entonces tal vez él piense que el último mensaje que le mandaste fue por el último comentario que está en el teléfono y no por el que tú le estabas respondiendo, no sé si me explico, “si como que se va desfasando” (entrevistadora) desfasando sí exacto y es como de “no pero yo lo decía por esto” y entonces sí como que la comunicación se vuelve más difusa y sí se presta más a interpretaciones como... incorrectas”.
Pareja 7	Hombre	“Ahh sí, por ejemplo, siempre me pone “buenos días papi, ¿cómo estás?” o cosas así ¿no? Y por ejemplo cuando solo me pone “hola buenos días” pues ya se me hace raro y la primera reacción es preguntar ¿qué tienes qué te pasa? Pero si malinterpretas ¿no? Porque no es el mismo mensaje que ves todos los días”.
	Mujer	“Sí, claro que sí ha pasado, siempre pasa que es mejor hablar por teléfono que por WhatsApp, no recuerdo ahorita la verdad, pero si nos ha pasado que estamos peleando y al final el interpretó algo diferente a lo que yo dije, no sé un ejemplo en específico, pero sí, sí ha pasado”.

Por otro lado, se encontró que independientemente de las redes sociales, las parejas reportaron conflictos, pero, al formar parte de una sociedad virtual se incrementa su frecuencia, ya que se crean mensajes poco claros e interpretaciones incorrectas al mantener una comunicación escrita. Al respecto, Cacioppo (2013) señaló que al transmitir un mensaje de forma oral se produce un contexto que incluye elementos no verbales los cuales no se encuentran presentes al comunicarse por medio de aplicaciones tecnológicas y esto dificulta la comprensión de la información, de ahí que en algunos casos las herramientas digitales generaron sensaciones de estabilidad, cercanía y convivencia, mientras en otros presentaron ambientes de ansiedad, desconfianza y conflicto.

Celos

Salazar y Rodríguez (2016) indicaron que los jóvenes tienen más oportunidades tecnológicas para comunicarse incluso cuando realizan otras actividades. El mantenerse en contacto virtual durante el día significa un signo de amor, de valor a la relación, de cortesía, respeto y compañía. Es así como, se preguntó a los entrevistados si acostumbran a enviar su ubicación o fotos capturadas en el momento, con la finalidad de mostrar a su pareja dónde y con quién estaban. Fue interesante observar que las respuestas se dieron en dos direcciones: en la pareja 7 la información se proporcionaba para dar a conocer que se encuentra en un lugar seguro, mientras que el hombre de la pareja 1 indicó que mandaba fotos para que su mujer confiara en que le dice la verdad:

Pareja 7	Mujer	<p>“Mi novio siempre me dice que quiere que yo esté bien, se preocupa por mi seguridad y yo aprecio mucho eso, no le mando tantas fotos de ya llegué a mi casa y le mando foto no, más bien es de que, por ejemplo, que salgo con mis amigas y le digo “ya estoy aquí con mis amigas” y le mando foto.”</p> <p>“Yo le mando mi ubicación a él y a mi mamá para que sepan dónde estoy para que no me pase nada, eso es más importante mi seguridad, porque que tal que me pasa algo, preferible decir estoy aquí y si pasa algo ven por mí, pero por desconfianza no, más por seguridad, bueno yo lo tomo así, él no sé jajaja”</p>
Pareja 1	Hombre	<p>“Mmm... Yo creo que en este año le he mandado unas dos o tres fotos de que no me cree que fui a equis lado y ya le mandó la foto y le digo “Estoy aquí”.”</p>

Por otro lado, Salazar y Rodríguez (2016) reconocieron que la posibilidad de brindar información constante genera exigencias, ansiedades, conflictos personales o con la pareja, ante situaciones de desconexión o escasa respuesta. De esta forma se preguntó a los entrevistados, de qué manera influye el hecho de que su pareja tarde en responder un mensaje o los dejé en “visto”, en algunas respuestas se encontraron que se desencadenaba una serie de reclamos, celos y desconfianza:

Pareja 1	Mujer	<p>“Lo que si por ejemplo luego él me escribe y no le contesto... O lo veo, pero no le contesto y me dice “ay te estuve marcando” o “te estuve mandando mensajes! y ya le digo pues estoy ocupada ahorita te contesto, pero sí como que sí se molesta”.</p> <p>“Sí ha pasado, no sé bien cuántas veces, pero sí ha pasado, igual de que según ya estaba jugando, y le digo “¿por qué no me contestas?” o “estás en línea y no me contestas” o sea sí le he reclamado y sí le he dicho.”</p>
	Hombre	<p>“Pues sí le he dicho cotorreando que sí me molesta. Es que también yo soy muy desesperado de que no me contestan y estoy “contesta.... Contesta” o de que está en línea, por ejemplo, que me deje en visto y esté en línea y no me contesta pues sí me molesta. Le digo si estás en línea y no me contestas y ya lo viste ¿por qué no me contestas? Sí sí me molesta”.</p>

Son diferentes factores que desencadenan los celos, pero en la actualidad un detonante es el uso del Facebook al ser una plataforma social mediante la cual se comparte información sobre fotografías, aceptación de amistades, comentarios entre usuarios, declaración de la situación sentimental, conversaciones, lugares que ha visitado, intercambios sociales, sexuales o de romance, hace que los datos se visibilicen a otras personas (Muise, 2009). En este caso, los entrevistados confirmaron que por medio se enteraban de aspectos personales de su pareja, entre ellos, gustos o intereses, relaciones de amistad o con ex parejas, motivo por el cual se generaban acusaciones, ya que se interpretaban como mentiras, engaños o inconformidad con las relaciones sociales que se establecen:

Pareja 4	Mujer	<p>“Supongamos que en persona dices algo ¿no? Como no sé “a mí no me gusta....” no sé algo, por poner un ejemplo “a mí no me gusta salir los viernes a las 8” y de repente así tu casualmente estás revisando el perfil y te enteras que lo que dijo se contradice con algo que está publicado, como que salió con sus amigos el viernes a las 8 de la noche, justo lo que me dice que no le gusta”.</p> <p>“O sea. creo que había salido con una chica y ya y me dijo que ya no le hablaba y yo dije pues equis si le habla pues no está mal, pero lo que no me agradaba es que me dijera algo diferente.”</p>
----------	-------	---

Pareja 7	Hombre	“Si ha habido dos tres veces, pero por ejemplo en mi caso con compañeras del trabajo que ella no conoce y le digo quien es y ya le doy la confianza diciéndole mira es así, del trabajo, de la escuela.”
----------	--------	--

Muise (2012), refirió que los celos se vuelven más compulsivos a medida que aumenta la supervisión del perfil de la pareja, de esta manera, cualquier publicación, solicitud de amistad, mensaje o fotografía se interpreta como un engaño. Una de las situaciones en redes sociales que influyen frecuentemente en los celos de la pareja es la aparición de escenas que involucren a una expareja. Lo cual coincide con la información encontrada en las entrevistas, donde se observaron desacuerdos con que en redes sociales haya presencia de personas con las que su pareja actual mantuvo un vínculo afectivo o sexual en el pasado. Asimismo, los principales temas de conflicto de las parejas en este rubro se derivaron de las solicitudes de amistad de exparejas, conversaciones y comentarios en fotos:

Pareja 1	Hombre	“Me mandó una solicitud este... Una ex y no la acepté, así como la mandó la eliminé, pero no se lo comenté a mí pareja y lo vio. Es que ella es de las que me anda revisando, se anda metiendo y vio qué me mandó la solicitud y me dijo que por qué no le había dicho”.
	Mujer	“En esa ocasión yo vi que tenía agregada a una amiga y ya le dije “ah pero tú me habías dicho que habías salido con ella o que te gustaba o algo así y que ya no era tu amiga o algo así” y entonces ya me explicó en persona y como que todo se tranquilizó”.
Pareja 4	Hombre	“El problema más bien fue que ella me había contado que ya no le hablaba para nada a su ex y así, o sea fue como un ex novio importante y eso, y como que ya habíamos tenido un conflicto independientemente a la discusión al respecto de ese tema, entonces en ese momento lo que nos hizo discutir fue el hecho de que me haya mentado ¿no?”
	Mujer	“Supe que había pasado algo entre ellos estando conmigo hace ya muchos años y apenas hace 8 días vi que le mandó solicitud, pero no me dijo, la borró pero no me dijo nada y ya después pues yo lo vi... igual yo vi que de su parte pues la borró, lo único fue que no me comentó, que no me dijo nada”.

En un estudio realizado por CyberPsychology and BehaviourJournal (2012) se encontró que en las redes sociales la información que se publica es confusa y llega a provocar malentendidos y celos en la relación. Lo que coincide con las respuestas de los entrevistados al indicar que Facebook provocó conflictos de celos y desconfianza en su relación por interpretaciones errónea de mensajes que se percibieron como mentira o engaño:

Pareja 1	Hombre	“Yo creo que lo que nos causa conflictos en ella pues sí son celos, desconfianza y en mi parte falta de comunicación de qué me llegan a escribir algo no se lo digo y después se entera.”
	Mujer	“La inseguridad y la desconfianza”
Pareja 4	Hombre	“El problema no fue tal cual que me... o sea que le hable a un exnovio ¿no? Porque si fuera sincera al respecto pues cada quien, el problema más bien fue que ella me había contado que ya no le hablaba para nada a su ex y así”
	Mujer	“Que se interpreten cosas diferentes, eso ocurre muy frecuente, que se interpretan cosas diferentes de “yo te dije esto, pero me refería a A y con la misma frase que yo te dije lo interpretaste como B” entonces no es que haya mentiras, no es que haya desacuerdos, sino que al momento de comunicarnos

		se interpretan cosas diferentes”.
Pareja 7	Hombre	“Yo creo que la desconfianza y los celos, porque si tienes celos de una persona, pero tú conoces o confías mucho en tu pareja pues dices bueno no tengo problema, pero si al final desconfías y eres celoso pues se va a generar como... No sé cómo decirlo, pero o sea como que no lo dices a la primera, pero luego explotas y es cuando sacas todo y generas más problemas”

Un estudio desarrollado en la Universidad de Guelph en Canadá (2011), se encontró que en Estados Unidos más de un 60% de las relaciones de noviazgo entre jóvenes terminaron debido al Facebook, los celos y sospechas de infidelidad hacia la pareja incrementaron significativamente, porque surgía la desconfianza a causa de la información que se obtiene por este medio.

Privacidad

Como se mencionó a través de Facebook se publican fotografías, comentarios, se contactan amistades, se mandan mensajes para expresar sentimientos, lo que hacen y en qué lugar se encuentran, esto da la posibilidad para que sus contactos indiquen si les agradan y lo que piensan de sus publicaciones (Castellanos, 2015). Este tipo de hábitos, uso y actuaciones se realizan debido a que los jóvenes tienen ciertas nociones de seguridad sobre el uso de las redes sociales, pero, en ocasiones descuidan algunos aspectos, al no dar importancia a las publicaciones en las que se muestran sus datos personales e imágenes y las repercusiones que se pueden desencadenar (Office of Communications, 2008). En este sentido, en las entrevistas las parejas indicaron que principalmente publican información sobre temas que podrían interesarle a sus amistades o fotos de lugares poco comunes:

Pareja 4	Hombre	“Por ejemplo si estoy viendo una película en la cineseca y sé que es una película que amigos también quieren ver o que ya vieron o así lo comparto, como para tener conversación de a quién le gustó, a quién no le gustó y cosas así.”
	Mujer	“Tal vez es como una herramienta como que te permite hacer visible lo que compartes con el otro, pero, tal vez es hacerlo visible no con tu pareja, sino con las personas que tienen contacto con tu pareja.”
Pareja 7	Hombre	“Si vamos a lugares comunes pues no, pero si es un lugar diferente que consideramos que está padre o así pues sí aplicamos la de “estamos aquí”, “se siente bendecido”, pero si es un lugar concurrido pues no tiene caso”.

Tal como se mencionó, cada usuario de una red social tiene un perfil, en el cual publica datos personales, como, el lugar en donde estudia, preferencias filmográficas, musicales, de lectura y su relación sentimental de pareja (Castellanos, 2015). Para Arnaldo (2012), Facebook es el medio ideal para que el estudiante norteamericano divulgue al mundo su situación amorosa, la cual tiene diferentes niveles de compromiso, que van desde el “es complicado” hasta el “casado(a)”. Las desventajas que se perciben son muchas, pero la de mayor importancia consiste en que el tomar decisiones como iniciar o terminar una relación implica comunicar estas acciones explícitamente a nuestra red social. Se preguntó a los entrevistados su opinión al respecto y seis participantes refirieron que tienen visible su estado sentimental en Facebook; explicaron que dan mucha importancia a su relación y al hecho de que su pareja lo publique, tal como se observa en sus respuestas.

Pareja 4	Hombre	“Yo sí tenía mi situación sentimental en Facebook, pero ella no, y así fue muchos meses hasta que un día después como que seguramente de alguna discusión dije ¿por qué no lo tiene? Y ya como que pregunté y después de eso ya lo puso, hasta la fecha no se ha quejado de tenerlo, pero pues creo que ella le daba menos importancia que yo.”
	Mujer	“Pues me parece lindo, como que te haga presente en su perfilmmm... está padre que quiera que las otras personas... No es como que quiera intencionalmente, pero que no le afecta que las otras personas estén como que al tanto de su vida.”
Pareja 7	Hombre	Si fue al momento, no tardamos mucho, yo creo que fueron días después que publicamos que teníamos una relación en Facebook.

Si se me hace importante, si lo quitara me llamaría la atención, sí le preguntaría porque lo hizo, si nunca lo hubiera tenido pues no me afecta, pero si ves un cambio repentino yo creo que sí es una señal de alerta.

Otra situación que se indagó fue si las parejas informaban sobre situaciones íntimas positivas o negativas de su relación, se encontró que la pareja 1 refirieron que en ocasiones han compartido en Facebook que tuvieron conflictos:

Pareja 1	Mujer	“Bueno he puesto, así como los estados, de qué me siento mal, de que no lo esperaba.”
	Hombre	“Como una vez publicó algo de que tuvimos un problema y subió una imagen que se refería a lo que había pasado, entonces me preguntaron que si tenía problemas con ella qué por qué andaba publicando eso.”

Romero (2011) explicó que este tipo de información confidencial se comparte, porque las personas no piensan que esto afecte la confianza del otro y el nivel de privacidad de la relación. La dedicación a las tecnologías digitales está transformando el aprendizaje, la socialización y la comunicación entre los jóvenes que pueden acceder a ellas y usarlas, al mismo tiempo que genera nuevas formas de expresión asociadas, que conllevan dinámicas relacionales diferentes.

Resolución de conflictos

Las redes sociales fueron creadas para facilitar la comunicación, el intercambio de información y se han convertido en una herramienta de gran utilidad para las parejas en momentos donde necesitan resolver un conflicto (Infoaleph, 2010). Al respecto, se preguntó qué si creían que cambiaría su relación si dejaran de utilizar redes sociales y aplicaciones de mensajería instantánea, algunas de las respuestas indicaron que era importante mantenerse en comunicación, porque no se ven con tanta frecuencia y este es el medio para saber cómo se encuentran y perciben una mayor cercanía en su relación:

Pareja 4	Hombre	“O sea me imagino por ejemplo cuando no había redes sociales estaba como difícil ¿no? ¿Cómo te mensajeabas con otra persona?, por correo o por paloma o así, entonces el hecho de tener WhatsApp y poder decirle “hola buenos días¿cómo estás?” “¿qué tal tu día?” “buenas noches” y así si facilita mucho las cosas”
	Mujer	“Nos vemos pocas veces a la semana entonces la mayor parte de la comunicación en los días que no nos vemos es por WhatsApp, entonces tal vez si habría un cambio si no tuviéramos.... como de más distanciamiento tal vez”

Por otro lado, Lorenzo, Alarcón y Gómez (2011) reportaron que las redes sociales y la mensajería instantánea facilitan el intercambio de mensajes por la inmediatez que existe entre transmisor y receptor, pero en otros casos genera una evasión de conflictos y falta de habilidades para afrontar dificultades cuando se encuentran frente a frente. En este rubro se observó que para algunos de los entrevistados era más fácil hablar sobre ciertos temas por medio de la mensajería instantánea, se encontró que generalmente usaban WhatsApp para pedir disculpas después de algún conflicto o para expresar aspectos emocionales

Pareja 1	Mujer	“Es que a mí me cuesta mucho trabajo hablar en persona con él, o sea de decirle sí, pero para pedirle disculpas a mí me cuesta mucho trabajo y más y sé que la regué, luego ya por mensaje pues sí ya le ando escribiendo y ya le ando diciendo, y ya cuando lo veo pues ya le dije.” “Pues las publicaciones que tiene, si me lo dice y si lo hace en persona, pero por ejemplo en nuestro aniversario todo lo que me dice, o sea él lo pone en Facebook, y no me lo dice así tanto en persona como lo escribe, y pues a mí me gusta eso.”
	Hombre	“Solo cuando estamos peleados... porque cuando estamos peleados ella es muy cómo muy orgullosa y por más que hablé con ella pues no, no entiende razón y luego si he preferido mejor mandarle mensaje o solucionar el problema por Whats.
Pareja 7	Hombre	“Ciertas cosas sí las hablas más, o sea sí me abro más con algunos temas por WhatsApp.”

Los datos de este estudio también revelaron que los participantes indicaron que su relación cambiaría si no existieran laedes sociales y las aplicaciones de mensajería instantánea:

Pareja 1	Mujer	“Si no existieran las redes cambiaría... o sea más que nada la incertidumbre de qué estará haciendo, qué estará pensando, y no le puedo mandar un mensaje ahorita porque no tiene mensajería, y en redes sociales no puedes ver ni qué publica ni nada”.
Pareja 4	Mujer	“Por ejemplo, es martes y lo vas a ver... No sé... El viernes, y el miércoles pasa como algo importante entonces tal vez es como más fácil comunicarlo por WhatsApp porque es mucho más rápido, más accesible”.
	Hombre	“Si no tuviéramos redes o mensajería instantánea la comunicación sería muchísimo más inconstante, no podríamos ponernos de acuerdo de cuando

		<p>vernos, cuando tenemos tiempo libre, sería raro como durante días no hablar hasta que nos tengamos que ver o hasta que nos podamos ver.</p> <p>“Por ejemplo cuando empezábamos a salir nos veíamos diario porque circunstancialmente nos teníamos que ver diario y pasábamos todo el día juntos, pero ahorita no nos vemos diario entonces por mensajería si nos comunicamos diario”.</p>
	Hombre	<p>“Ella es así, o sea si se siente mal me manda mensaje y me dice si se siente triste o algo y ya sé que está mal entonces busco algo para tratar de hacerla sentir mejor, pero si no sé qué está mal pues eso me causa un poco de intriga, de saber cómo le está yendo, nos mantiene más cercanos cuando no estamos juntos.”</p>

Lo anterior, permitió identificar que las redes sociales y la mensajería facilita la comunicación entre las parejas, ya que como lo señaló Ballesteros (2013), estos medios digitales tienen grandes ventajas y se puede sacar provecho de ellas, sin importar la distancia entre las personas. Para Lovanotski (2012) la inmediatez de respuesta derivada de las redes sociales en ocasiones provoca problemas, porque en ocasiones cuando la pareja se encuentra reunida el uso de los dispositivos electrónicos continúa, lo que provoca molestia y distanciamiento entre las personas, esto se observó en la respuesta proporcionada por uno de los entrevistados que indicó lo siguiente “Pues últimamente creo que las redes sociales acortan la distancia para las personas que están lejos, pero para las personas que están cerca no, entonces se pasan más tiempo viendo el teléfono que a ti, y yo creo que por ahí empieza el conflicto.”

Conclusiones

El objetivo de este estudio fue identificar la percepción que tienen los jóvenes de la Ciudad de México sobre la influencia de las redes sociales como generadoras de conflicto en su relación de pareja. Con base en el análisis cualitativo se encontró que las redes sociales impactan, en menor o mayor grado en la manera de interactuar entre las personas, al convertirlas en parte esencial de la vida y llevar a cabo diversas actividades que modifican la dinámica, comunicación y confianza que se deposita en el otro (Madariaga, Abello y Sierra, 2003). Cabe mencionar que, al analizar los datos proporcionados por los entrevistados se encontró que existen diferencias sobre la percepción del Facebook y las aplicaciones de mensajería instantánea (Whatsapp), de ahí consta la diferencia en el grado de influencia que tienen como causantes de conflicto en una relación y en el uso que cada persona le dé.

En primer lugar, Facebook vuelve más visibles los problemas que podrían surgir al existir una manera de corroborarlos, es decir, la vida de las personas queda plasmada en esta red social, lo cual da lugar a que los demás, incluida la pareja, cuente con información sobre lo que el otro piensa, hace, lugares que visita, conversaciones, relaciones sociales e incluso lo que decide ocultar a los demás, de esta manera se demuestran de forma tangible los motivos principales de desacuerdo en cada sujeto. Lo anterior, coincide con la postura de Vívar (2012) al mencionar que por medio de Facebook las personas exponen al público sus experiencias personales, comparten su situación sentimental, suben fotos de pareja, dedican canciones, frases, mensajes o estados (por ejemplo, “me siento enamorada o enamorado”). Asimismo, una práctica común entre los jóvenes antes de iniciar una relación es revisar el perfil de la chica o el chico para conocer más detalles de su personalidad, de sus gustos o de su pasado. Esto implica buscar el historial de fotos, comentarios, los amigos que tiene

agregados, entre otras cosas. Una vez que se establece la relación formal esta práctica de “vigilancia” del otro se convierte en una fuente de conflictos.

De esta manera, se observó que tanto para hombres como para mujeres es molesto saber que el otro mantiene contacto en redes sociales con una ex pareja, lo cual coincide con una encuesta realizada a 308 estudiantes entre los 17 y 24 años usuarios de la red social Facebook, al encontrar que el 75% de ellos tienen como “amigos” a antiguos compañeros románticos o sexuales y cerca del 80% han reportado que sus parejas están en la misma situación, al añadir a sus antiguos novios o novias como “amigos” (Sánchez & Ortega, 2018). Estas posibilidades favorecen la sobreinformación y el aumento de las áreas de vigilancia y control sobre el otro, lo cual incrementa los conflictos en las relaciones de pareja al desencadenar emociones de desconfianza y celos entorno a las interacciones reales o virtuales que se establecen a través de las nuevas tecnologías (Salazar & Rodríguez, 2016).

A su vez, se corroboró que WhatsApp cuenta con características que influyen de forma positiva para el mantenimiento de las relaciones de pareja, ya que permiten vínculos importantes de comunicación y acercamiento, principalmente en aquellas parejas que tienen dificultades para verse con frecuencia y por medio de estas herramientas virtuales pueden mantenerse en contacto, sin embargo, el hecho de que el número de medios para mantener cercanía haya aumentado no significa que el diálogo, la calidad del vínculo y la interacción entre las personas mejoren.

De la misma manera, las entrevistas a profundidad revelaron que los miembros de las parejas sienten un mayor nivel de confianza y comodidad al comunicar temas de alto contenido emocional por medio de Whatsapp, por ejemplo, el pedir perdón después de una discusión o expresar el amor que sienten por el otro en fechas especiales. Mencionan que existen ventajas y comodidades al hacer uso de las herramientas tecnológicas para la comunicación personal, pero también perciben las pérdidas que conlleva en contraste con la vinculación presencial, que sigue siendo el patrón de las relaciones “auténticas”, aquellas capaces de transmitir emociones. La comunicación mediada por la tecnología es más “impersonal” y susceptible de malentendidos (Perdomo, 2011).

Finalmente, se puede señalar que el conflicto en la pareja es multifactorial, ya que influyen la personalidad de cada miembro, el tipo de vínculo que se ha construido, las herramientas y estrategias de resolución de problemas con las que cuentan, sin embargo, en lo que respecta a las redes sociales se observó que las parejas han normalizado muchos de los actos de observación, intrusión, vigilancia o control a través de las herramientas tecnológicas. Al respecto, Salazar y Rodríguez (2016) indicaron que estas acciones en ocasiones se justifican con la idea de que la persona quiere conocer más detalles de la personalidad de su pareja, de sus gustos o de su pasado como complemento para tomar decisiones pertinentes con respecto a su relación. Aparentemente, las normas que regulan el uso de ellas en las parejas todavía son muy flexibles y no se han encontrado criterios para distinguir cuándo una comunicación continua, es un asunto de estar en contacto, y cuándo se convierte en un estado de vigilancia; al observar que el sentido de control y los celos representan una amenaza a la libertad y la autonomía, más que una demostración de afecto. Por lo que diferentes autores recomiendan el uso adecuado en cuanto al tiempo y manejo de una comunicación clara para evitar conflictos en la pareja (Castellanos, 2015).

Las relaciones de pareja en la era digital se encuentran inmersas en un fenómeno que pareciera ser contradictorio y multifactorial, ya que, al contar con un mayor número de

herramientas de comunicación, expresión y acercamiento, se produce también un incremento en desacuerdos, malentendidos y deseos de pertenencia y control.

Referencias bibliográficas

- Arnaldo, O. (2001). Construcción y Validación de un Instrumento de Conflicto para Parejas Mexicanas. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ballesteros, E. (2013). Análisis de Redes Sociales y Comunidades Virtuales de Aprendizaje. Revista Virtual Universidad Católica del Norte, 23-32.
- Bauman, Z. (2005). Amor líquido: Acerca de la Fragilidad de los Vínculos Humanos. Barcelona. Fondo de Cultura Económica de España.
- Belloch, C. (2012). Las Tecnologías de la Información y Comunicación en el Aprendizaje. Universidad de Valencia.
- Bonavitta, P. (2015). El Amor en los Tiempos de Tinder. Cultura y Representaciones Sociales. Recuperado el 6 de septiembre de 2017 de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/crs/v10n19/v10n19a9.pdf>
- Cacioppo, J. (2013). Qué Influencias Tiene Facebook en las Relaciones de Pareja. Vuelo Digital, 8-13.
- Caldevilla, D. (2010). Las Redes Sociales. Tipología, Uso y Consumo de las Redes 2.0 en la Sociedad Digital Actual. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/279657056_Las_Red_Sociales_Tipologia_uso_y_consumo_de_las_redes_20_en_la_sociedad_digital_actual.
- Castellanos, C. (2015). Influencia de las Redes Sociales en la Relación de Pareja de Estudiantes de la Universidad Rafael Landívar. Guatemala de la Asunción.
- Echeburúa, E. (2010). Adicción a las Nuevas Tecnologías y a las Redes Sociales en Jóvenes: Un Nuevo Reto. Adicciones. 22 (2). 93-95. ed.). México D.F.: McGraw-Hill.
- Giddens, Anthony (2000). Sociología, Madrid, Alianza Editorial.
- Guido, L. (2005). Tecnologías de la Información y la Comunicación, Universidad y Territorio. Universidad Nacional de Quilmes. Recuperado de: <http://www.revistacts.net/files/Portafolio/tesis%20doctoral%20Luciana%20Guido.pdf>.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). Metodología de la Investigación. (5ta edición).
- Herrera, C. (2010). La Adicción a Facebook Relacionada con la Baja Autoestima, la Depresión y la Falta de Habilidades Sociales. Psicología Iberoamericana, 2 (1), 24-30. http://books.google.com.gt/books?id=pfk1vY_IllAC&printsec=frontcover&dq=reds
- Infoaleph. (2010). Para qué Sirven las Redes Sociales. Recuperado de: <https://infoaleph.wordpress.com/2010/04/14/%C2%BFque-son-y-para-quesirvenlasredes-sociales/>
- Lorenzo, C., Alarcón, M., & Gómez, M. (2011). Adopción de Redes Sociales Virtuales: Ampliación del Modelo de Aceptación Tecnológica Integrando Confianza y Riesgo Percibido. Cuadernos de Economía y Dirección de la Empresa, 56-74.
- Lovanotski, C. (2012). La Influencia de las Redes Sociales en la Relación de Pareja. Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/380488258/rREDES-SOCIALES>.
- Madariaga, C., Abello, R. y Sierra, O. (2003). Redes Sociales: infancia, familia y comunidad. Universidad del Norte: Ediciones Uninorte. Recuperado de: 61
- Muise, A. (2012). Cuando los Celos Entren por la Pantalla. Psychologies, 59-61.

Perdomo, D. M. (2011). Redes sociales en internet. Recuperado de:
<http://es.slideshare.net/cubedirubik/tesis-redes-sociales-en-internet>.

Pérez, M. (2010). Relación entre la Tecnología y la Sexualidad. Recuperado de:
<https://www.latarde.com.mx/nuestracomunidad/influencia-de-la-tecnologia-sobre-sexualidad-humana/490298>.

Pew Internet y American Life Project (2008). Comprender las Redes Sociales. Teorías, conceptos y Hallazgos. Recuperado de:

[https://books.google.com.mx/books?id=8R_gAgAAQBAJ&pg=PA28&lpg=PA28&dq=En+un+estudio+de+seguimiento+realizado+por+Pew+Internet+and+American+Life+Project+\(2008\)&source=bl&ots=mnuepLNgQ&sig=ACfU3U2KLDkzGGyyBv4-tyBdjFxrym_p0w&hl=es-419&sa=X&ved=2ahUKEwi8kKLZf7jAhUPWq0KHaERD1cQ6AEwAHoECAGAgAQ#v=onepage&q=En%20un%20estudio%20de%20seguimiento%20realizado%20por%20Pew%20Internet%20and%20American%20Life%20Project%20\(2008\)&f=false](https://books.google.com.mx/books?id=8R_gAgAAQBAJ&pg=PA28&lpg=PA28&dq=En+un+estudio+de+seguimiento+realizado+por+Pew+Internet+and+American+Life+Project+(2008)&source=bl&ots=mnuepLNgQ&sig=ACfU3U2KLDkzGGyyBv4-tyBdjFxrym_p0w&hl=es-419&sa=X&ved=2ahUKEwi8kKLZf7jAhUPWq0KHaERD1cQ6AEwAHoECAGAgAQ#v=onepage&q=En%20un%20estudio%20de%20seguimiento%20realizado%20por%20Pew%20Internet%20and%20American%20Life%20Project%20(2008)&f=false)

Romero, C. L. (2011). Redes Sociales Virtuales. ¿De qué depende su uso en España? *Innovar. Revista de Ciencias Administrativas y Sociales*, 145-157.

Salazar, T., & Rodriguez, Z. (2016). El Amor y las Nuevas Tecnologías: Experiencias de Comunicación y Conflicto. *Comunicación y Sociedad*. 1 (25), 15-41.

Sánchez, I., Ortega, G. (2018). Redes Sociales en Internet: Reflexiones sobre sus posibilidades para el aprendizaje cooperativo y colaborativo.

Vivar, J. (2009). Nuevos Modelos de Comunicación, Perfiles y Tendencias en las Redes Sociales. *Dossier Comunicar*, 74-75.

TERAPIAS DE CONVERSIÓN SEXUAL Y DAÑOS A LA SALUD: LA VIVENCIA DE VARONES NO HETEROSEXUALES

Omar Alejandro Olvera Muñoz

Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco

Resumen

Históricamente, las terapias de conversión sexual han buscado "curar" a las personas de su orientación no heterosexual. Estas prácticas, pueden tener efectos iatrogénicos en la salud de las personas no heterosexuales. Por lo anterior, se buscó documentar la vivencia de las terapias de conversión sexual y los daños a la salud que presenta un grupo de varones no heterosexuales tras acudir a dichas terapias. Para ello, se eligieron 4 notas periodísticas que relataran la experiencia de varones no heterosexuales que habían pasado por una terapia de conversión sexual. Se llevó a cabo un análisis del discurso mediante la propuesta de la Teoría Fundamentada y el análisis se realizó mediante el Software Atlasti en su versión 7. Se encontraron 3 tipos de procedimientos de conversión sexual, a) técnicas prohibitivas b) ejercicios para "sanar el trauma" que generó la orientación sexual y c) prácticas que enseñan/imponen la heterosexualidad. En conjunto, generan daños a la salud mental como ansiedad, depresión o conducta suicida. Por lo que, al tener efectos iatrogénicos en la salud de varones no heterosexuales, se sugiere no someter a tales prácticas y evitar que los profesionales de la salud sustenten la necesidad de las terapias de conversión sexual.

Palabras clave: Daños a la salud, bisexualidad, homosexualidad, terapias de conversión sexual.

Abstract

Historically, sexual conversion therapies have sought to "cure" people of their non-heterosexual orientation. These practices can have iatrogenic effects on the health of non-heterosexual people. For this reason, the experience of sexual conversion therapies and the damage to health presented by a group of non-heterosexual males after attending these therapies was sought documentary. To this end, 4 journalistic notes were chosen to recount the experience of non-heterosexual males who had undergone sexual conversion therapy. An analysis of the discourse was carried out through the proposal of the Founded Theory and the analysis was carried out using the Atlasti Software in its version 7. There were 3 types of sexual conversion procedures, a) prohibitive techniques b) exercises to "heal trauma" that generated sexual orientation and c) practices that teach/impose heterosexuality. Together, they go into mental health such as anxiety, depression or suicidal behavior. So, by having iatrogenic effects on the health of non-heterosexual males, it is not suggested to pass on to such practical professionals and prevent health professionals from sustaining the need for sexual conversion therapies.

Keywords: *Damage to health, bisexuality, homosexuality, sexual conversion therapies.*

Introducción

La omisión de los requerimientos psicológicos de las personas no heterosexuales genera una diversidad de prácticas respecto a su atención psicológica. Muchas de estas, carecen de sustento teórico o científico (Goldblum, *et al.*, 2017). Como ejemplo de lo anterior, pueden enunciarse las llamadas terapias de conversión sexual, terapias reparativas o reparadoras de

la homosexualidad. También se encuentran en este tipo de prácticas iatrogénicas, las esterilizaciones forzadas, coercitivas o los exámenes anales y genitales. En suma, las terapias de conversión sexual son acciones que han demostrado ser perjudiciales y carentes de ética profesional.

Asimismo, las terapias que buscan modificar, “curar” o reparar la homosexualidad conciben a la orientación no heterosexual como uno de los diversos desórdenes mentales que existen en la sociedad. Es decir, la postura de “reparar” a una persona no heterosexual parte de la premisa de considerar a este grupo humano con una enfermedad mental. Por lo que, la concepción de la no heterosexualidad se asocia con una valoración negativa.

En relación a esto último, autores como Guash (2006), plantean que las valoraciones negativas como la asociación de la orientación sexual con la enfermedad es uno de los dispositivos de control social sobre el ejercicio de la sexualidad. Este dispositivo, sirve para mantener el orden social vigente al señalar como causa de algo malo a quienes no se adecúan al orden mismo. En otras palabras, en el imaginario social, la carga negativa hacia la no heterosexualidad sirve como un mecanismo ideológico que controla el ejercicio de la sexualidad de personas homosexuales y bisexuales considerándoles un “riesgo” al orden social (Olvera y Granados, 2017) y, en consecuencia, legitima que dicho riesgo sea reparado.

Desde este planteamiento, Angulo (2018), postula cómo las terapias de corte conductual y cognitivo en los años 60 y 70 buscaban cambiar la orientación sexual mediante terapias de castigo, contracondicionamiento, modificación o redirección del pensamiento sobre el deseo sexual. En ese sentido, emergieron terapias de aversión, electrochoques, modificación de las rutas de pensamiento o atención a la “fobia” hacia el coito con el sexo opuesto (Ovesey, 1969, en Angulo, 2018). También se llevaron a cabo ejercicios de desensibilización sistemática para el miedo a la orientación heterosexual (Huf, 1970 en Corraze, 2010).

De manera reciente, se piensa que estas prácticas de conversión de la sexualidad se aleja de los estándares éticos y profesionales de la práctica de la psicología (Vázquez, 2014). Por lo que, además de carecer de sustento científico, son prácticas basadas en el rechazo social a la no heterosexualidad y son muestra de los abordajes que disminuyen la salud de las colectividades de personas homosexuales y bisexuales (Angulo, Granados & González, 2014).

En México, el Consejo para Prevenir y Eliminar la Discriminación de la Ciudad de México (COPRED, 2018) menciona que los Esfuerzos para Corregir la Orientación Sexual y la Identidad de Género (ECOSIG) –como actualmente se nombró a las terapias de conversión sexual, de reorientación sexual, reparativa o de deshomosexualización– son prácticas fraudulentas que perjudican la salud de las personas que son sometidas a ellas.

Ampliando lo anterior, Murillo (2018) sustenta que los ECOSIG atentan contra la salud física y emocional de las personas. De manera reciente se ha reportado que dentro de los ECOSIG hay una gama de métodos como violaciones correctivas, tortura física y psicológica, terapia electroconvulsiva, pláticas terapéuticas, tratamientos hormonales, esterilizaciones o cirugías que tienen o pueden tener un potencial iatrogénico. Es bajo esta línea de investigación que la presente investigación busca documentar la vivencia de las terapias de conversión sexual y los daños a la salud que presenta un grupo de varones no heterosexuales tras ser sometido a terapias de conversión sexual.

Método

Se llevó a cabo un estudio con enfoque cualitativo en el que se eligieron 4 notas periodísticas que relatan la experiencia de varones no heterosexuales que habían pasado por una terapia de conversión sexual.

Descripción del proceso de selección de las notas analizadas

Martín y Dean (1990, en Ortiz y García, 2005), mencionan que debido a la nula existencia de un marco muestral predefinido y a que la orientación sexual de las personas no heterosexuales se encuentra estigmatizada, impidiendo a homosexuales y bisexuales comenten sin reservas su orientación sexual, resulta prácticamente imposible hacer una muestra representativa.

Por otra parte, autores como Shaughnessy, Zechmeister y Zechmeister (2007) plantean que al realizar una investigación con personas debe evitarse todo daño o tener un riesgo mínimo. Lo anterior, significa que el daño o inconformidad que los participantes pueden experimentar en una investigación no es mayor que el que pueden experimentar en sus vidas diarias o durante pruebas físicas y psicológicas de rutina.

Ante lo mencionado, se consideró la dificultad que existe ante la selección de personas no heterosexuales que hubiesen pasado por una terapia de conversión y los daños potenciales que podría causar el revivenciar la experiencia de la terapia al solicitar contar su experiencia. Por ello, se decidió elegir materiales que ya contuvieran información sobre relatos de varones que contarán el proceso de conversión sexual. Se trabajó con 4 notas periodísticas que ya plasmaban la historia de varones no heterosexuales que pasaron por dicha terapia. En el buscador de Google se indagó sobre notas que cumplieran con los siguientes criterios: fueran de varones homosexuales o bisexuales que habían pasado por una terapia reparativa, enunciaban los daños que les causó dicho procedimiento, entre los daños causados se enunciaran daños a la salud y el acceso a las notas no estuviese restringido. La selección de las notas se distribuyó de la siguiente manera: 1 de la *BCC Brasil*- 2017, 1 de *The New York Times*-2018, 1 de *S Moda*-2019 y 1 de *GQ España*-2019.

Descripción del proceso de análisis de las notas

El análisis de las notas se llevó a cabo mediante la propuesta de la Teoría Fundamentada. Tras una lectura repetida de las notas, se realizó una selección de los fragmentos significativos, en este punto se identificaron las verbalizaciones con que los varones dieron contenido a los conceptos y términos clave, primordialmente en lo referente a los datos de salud generados por la terapia de conversión sexual. A continuación se identificaron categorías discursivas emergentes con especial énfasis en la identificación de modalidades de las técnicas de conversión sexual, impacto y datos de salud física y mental, esta última considerando información sobre enfermedad mental y sufrimiento psíquico.

Por último se llevó a cabo la fase “relativización”, en la cual se relacionaron las categorías discursivas emergentes relacionando la influencia que tuvo la vivencia de la terapia de conversión sexual en la salud de los varones no heterosexuales.

La estrategia analítica, teóricamente se pensó a partir de las diversas prácticas de rechazo social a la no heterosexualidad que asocian a la homosexualidad y bisexualidad con una enfermedad (Olvera y Granados, 2017). En ese orden de ideas, al considerar a las personas homosexuales y bisexuales como “patológicas” se plantea que estas requieren ser intervenidas o “curadas de su enfermedad”. Por ello, para la cura de la orientación no

heterosexual se generan diversas técnicas de conversión de la sexualidad: En ese sentido, en primer lugar se buscó describir las diversas estrategias utilizadas para la modificación de la no heterosexualidad.

Al considerar que estas las terapias de conversión sexual son prácticas violentas y atentan contra las personas que son sometidas a estas, se indagó sobre los distintos tipos de daños a la salud que pudiesen generar. En ese sentido se pensó que primordialmente serían daños a la salud mental. En teoría la salud mental se comprende como un proceso de momentos de salud y momentos de enfermedad. Estos últimos, incluyen datos de enfermedad mental y de sufrimiento psíquico.

Como plantea Olvera (2017), hay una diferencia en la comprensión de la enfermedad y el sufrimiento psíquico, ya que en la segunda se encuentran los sentimientos de malestar o incomodidad, pero que propiamente no son una patología. Por ello, se buscaron datos que dieran cuenta de las problemáticas de enfermedad mental o sufrimiento generadas por las diversas técnicas de conversión sexual.

Resultados

Los informantes enuncian diversas técnicas a las que son sometidos con el fin de curar su orientación sexual, para su análisis, las técnicas de conversión se clasificaron en 3: a) las que se destinaban a prohibir relaciones con otras personas (primordialmente mujeres) o prohibirles acciones (como vestirse de colores); b) las que asocian la no heterosexualidad a una violación o trauma de la infancia y por ende se requiere sanarlo o revivenciarlo mediante actos como el crear escenas teatrales y c) las técnicas que intentan enseñar/imponer la heterosexualidad en los varones y que se aprenda la premisa que sustenta a la homosexualidad como indeseable. Por otra parte, en lo relatado por los varones no heterosexuales se distinguen daños a la salud en dos esferas, a) la salud física y b) la salud mental, esta última es la que reportan con una amplia gama de situaciones de enfermedad mental y sufrimiento psíquico (Figura 1).

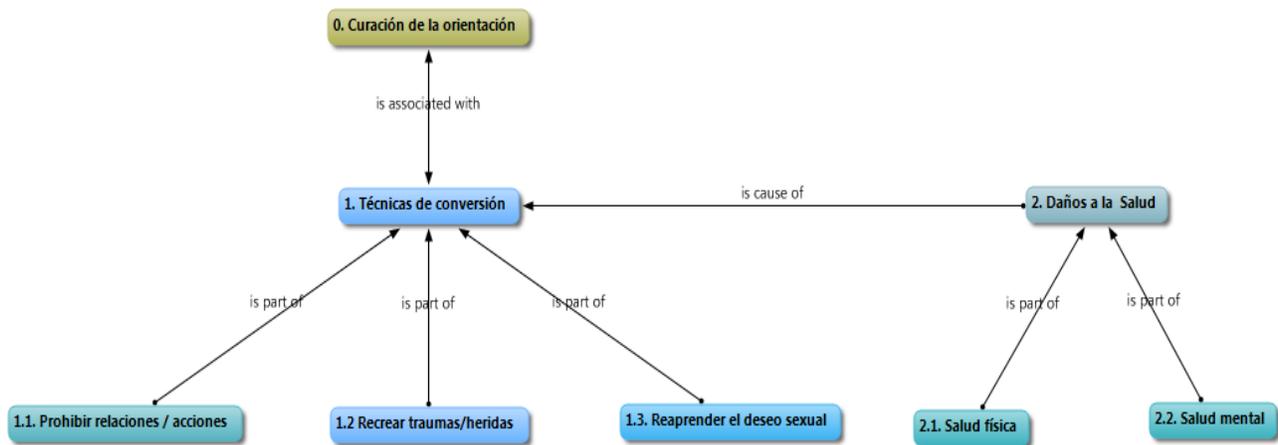


Figura 1.

Clasificación de los tipos de terapias de conversión sexual y de los daños a la salud

Ampliando lo referido por los informantes sobre las diversas técnicas a las que son sometidos con el fin de curar su orientación sexual, se muestra la Figura 2. En ella, se desglosan con mayor detalle las técnicas utilizadas. Llama la atención que cada informante enuncia pasar por algunas técnicas de la clasificación planteada con anterioridad, pero estas dependen del profesional que las realiza. En otras palabras, hay una gama amplia de técnicas que, además de carecer de sustento científico y ético se aplican dependiendo la concepción de la homosexualidad que tenga el profesional. Es decir, si se piensa que es culpa de la madre o de convivir con mujeres se evita su contacto. Si la orientación se atribuye a un trauma o violación, se plantea sanarlo o si se piensa que el deseo sexual no heterosexual es negativo, se enseñan acciones que deben asociarlo al dolor. Finalmente, en lo que concuerdan los informantes es que pasan por varios tipos de técnicas, incluso aunque sean antagónicas o contradictorias.

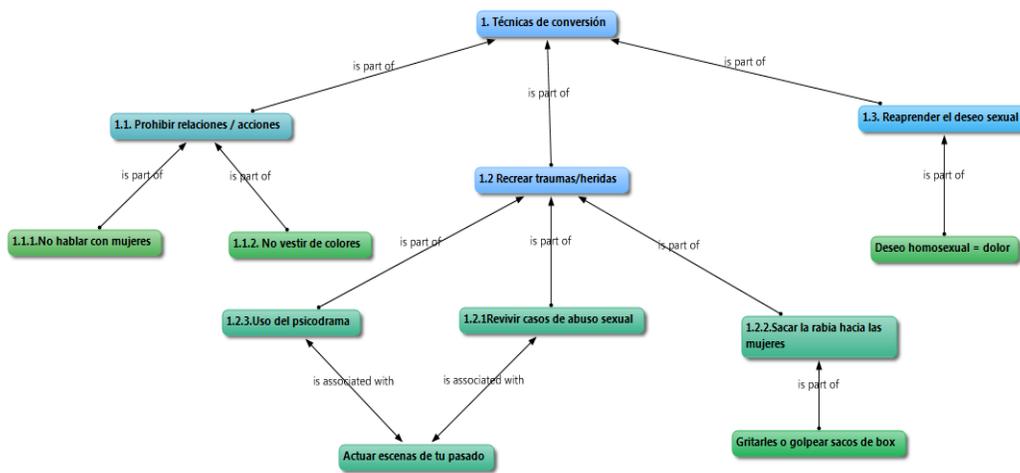


Figura 2.

Tipo de técnicas que se incluyen en las terapias de conversión sexual

En lo que respecta a los daños a la salud (Figura 3), la vivencia de una terapia reparativa de la sexualidad fue central para generar diversos daños a la salud en los varones no heterosexuales que cuentan su caso en las notas. Si bien, se presentan daños a la salud física y mental, la segunda es la que se ve más afectada. Se generan situaciones de enfermedad mental y de sufrimiento psíquico. Esta última con el potencial de desarrollar algún trastorno o enfermedad mental. Los casos seleccionados mostraron una fuerte tendencia de las terapias de conversión a generar problemas de conducta suicida.

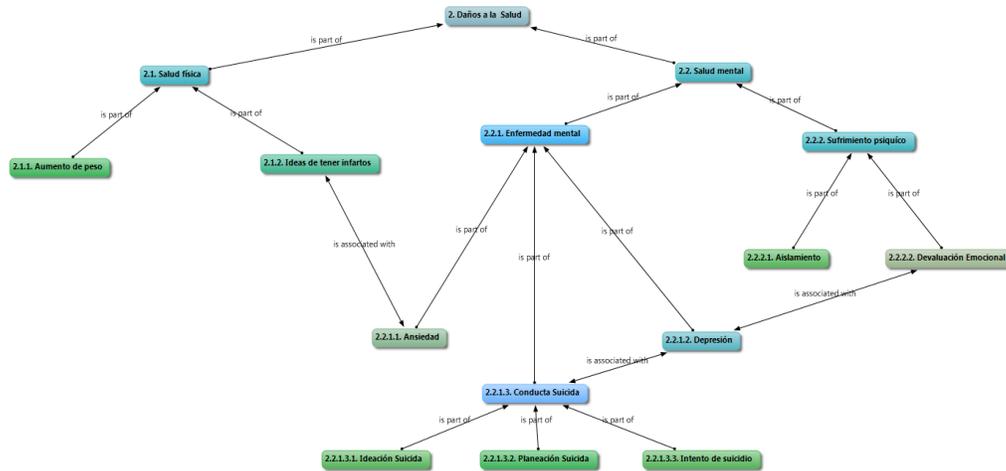


Figura 3.

Daños a la salud generados por la vivencia de las terapias de conversión sexual

Consideraciones finales

El presente texto, permitió documentar la vivencia de las terapias de conversión y los daños a la salud que presenta un grupo de varones no heterosexuales.

Las narrativas analizadas permiten ver que la cura de la orientación sexual es un rasgo constante en la experiencia que los informantes tuvieron de las terapias reparativas, especialmente en su adolescencia y juventud, y que la atención psicológica es un ámbito de la socialización en que se reproduce su práctica (Angulo, 2017). Esto pone de relevancia el papel que las instituciones y sus agentes tienen en la reproducción de la cultura, tanto de sus mecanismos de integración social como de las relaciones de poder que con frecuencia producen inequidades basadas en prejuicios.

Si bien, la experiencia que se analizó fue reconstruida en la reflexión de notas que muestran la retrospectiva de un grupo de varones no heterosexuales adultos, hay datos que permiten suponer que hay una clara relación con la salud mental, pero la salud física también se ve afectada. Aunque este último elemento no se consideró al iniciar el trabajo es de relevancia identificar su aparición, ya que puede mostrar la diversidad de efectos en salud ocasionados las terapias reparativas.

En lo que respecta a esto último, Murillo (2018) menciona que las terapias de conversión atentan contra la salud física y emocional de las personas, pero no se detalla cuales son dichos efectos. Por lo anterior, el presente trabajo muestra una clasificación de las diferentes técnicas utilizadas por profesionales de la psicología u otros actores, con el fin de curar la orientación sexual y los daños a la salud generados por dicha labor de curación.

Por último, la reconstrucción, desde el sujeto y mediante sus discursos, de la experiencia permite establecer la forma en que se configuran socialmente espacios en los que los varones homosexuales y bisexuales se encuentran en un mayor riesgo de los daños a la salud física y mental y entre los cuales, los servicios de salud tienen una importancia fundamental (Olvera y Granados, 2017). Estos servicios, en lugar de potencializar la salud de los colectivos de varones no heterosexuales, pueden generar daños a su salud (Olvera, 2017). Por lo que, ante la vivencia de tales prácticas iatrogénicas, se encuentra una amplia

gama de afectaciones a la salud mental de los varones que asistieron a las terapias de conversión sexual que intentaban curar su deseo sexual.

Por lo referido, se sugiere evitar que las personas que no son heterosexuales sean sometidas a tales prácticas y evitar que durante la formación de profesionales de la salud se instruya la premisa que asocie la no heterosexualidad con la enfermedad.

Referencias bibliográficas

- Angulo, A. (2017). Profesionales de la salud mental y su relación con las familias homoparentales en México. *Debate feminista*, 54, 17–33.
- _____. (2018). El cuerpo sexuado en proceso de permanente medicalización. *Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 11(11), 109-120.
- Angulo, A., Granados, J. y González, M. (2014). Experiencias de familias homoparentales con profesionales de la psicología en México, Distrito Federal. Una aproximación cualitativa. *Cuicuilco*, 59, 211-236.
- COPRED. (2018). Condena COPRED terapias curativas de la homosexualidad. Recuperado de: <https://www.copred.cdmx.gob.mx/comunicacion/nota/condena-copred-terapias-curativas-de-la-homosexualidad>.
- Corraze, J. (2010). *La homosexualidad*. México: Publicaciones Cruz.
- Goldblum, P., Pflum, S., Skinta, M., Evans W. & Balsam, K. (2017). *Psychotherapy With Lesbian, Gay, and Bisexual Clients: Theory and Practice*. Oxford University Press.
- Guasch, O. (2006). *Héroes, científicos, heterosexuales y gays. Los varones en perspectiva de género*. España: Bellaterra.
- Murillo, S. (2019). ¿Qué son los ECOSIG y por qué son tan peligrosos? *Homosensual*. Recuperado de: <https://www.soyhomosensual.com/lgbt/que-son-los-ecosig-y-por-que-son-tan-peligrosos/>.
- Olvera, O. (2017). Género, heteronormatividad y sufrimiento psicológico en hombres homosexuales y bisexuales en México (Tesis de Maestría). México: Universidad Autónoma Metropolitana – Unidad Xochimilco.
- Olvera, O. y Granados, J. (2017). *La experiencia de varones homosexuales y bisexuales entorno al rechazo social, la violencia y su impacto en la salud mental*. México: UAM-X.
- Ortiz, L. y García, T. (2005a). Efectos de la violencia y la discriminación en la salud mental de bisexuales, lesbianas y homosexuales de la Ciudad de México. *Cadernos de Saúde Pública*, 21(3), 913-925.
- Shaughnessy, J., Zechmeister, E. y Zechmeister, J. (2007). *Métodos de investigación en psicología séptima edición*. México: McGraw-Hill.

LA PSICOLOGÍA EN SU LUGAR

Manuel Calviño

Facultad de Psicología, Universidad de La Habana.

Resumen

La pandemia de la covid 19 ha planteado un dilema a la Psicología. Un dilema entre sus canones epistemológicos de cientificidad y su esencia humanista, ética. Las evidencias hablan de una respuesta contundente: la Psicología ha priorizado su lugar, el que le corresponde. Abre sus puertas al replanteo de la comprensión de sus bases epistemológicas, de sus modelos burocratizados de actuación. La Psicología vuelve al sur epistemológico. El ocultado o disimulado por quienes han raptado su verdadero valor. El presente escrito es un llamado de atención sobre la necesidad de reflexionar desde la pandemia con un sentido epistemológico, liberador, descolonizador.

Palabras clave: epistemología, afrontamiento de la pandemia, ética de la psicología

Abstract

The covid 19 pandemic has posed a dilemma for Psychology. A dilemma between its epistemological canons of scientificity and its humanistic, ethical essence. The evidences speak of a forceful answer: Psychology has prioritized its place, the one that corresponds to it. It opens its doors to rethinking the understanding of its epistemological bases, of its bureaucratized models of action. Psychology returns to the epistemological south. The hidden or disguised by those who have kidnapped its true value. The present writing is a call to attention on the need to reflect from the pandemic with an epistemological, liberating, decolonizing sense.

Keyword: epistemology, coping with the pandemic, ethics of psychology

Publicar es una acción tan importante en el ejercicio científico profesional, que los especialistas se esmeran (nos esmeramos) en hacerlo, incluso a pesar de los obstáculos de todos los tipos imaginables con los que tropezamos (supuestos sistemas de evaluación que son con frecuencia estancos de poder, obligaciones editoriales formales que pautan más allá de lo comprensible, jerarquías neoliberales con ordenanzas de lo que vale una u otra publicación, por solo mencionar algunas).

Publicar es poner al servicio de otros, no solo de los correligionarios del gremio, los hallazgos y conocimientos elaborados en el proceso de realización de una experiencia científico profesional; participar en la construcción colectiva de conocimientos; someter al análisis crítico desde otros ángulos nuestras representaciones; alimentar el potencial de cambio y desarrollo de una disciplina y de sus aplicaciones; es transparentar que la ciencia, el ejercicio profesional, es solo aparentemente cuestión de uno u otro investigador, cuando es en realidad un ejercicio social.

Pero si se trata de la publicación de una experiencia de dimensiones no solo científico metodológicas, sino sobre todo éticas, donde la ciencia se descubre como operación directa al servicio de la salud, el bienestar y la felicidad de los seres humanos, entonces hacerla visible, compartirla es un acto de suma responsabilidad. No solo es lo que se espera, es también lo que se debe.

Cuando Galileo Galilei, hablando desde la pluma de Bertolt Brecht, sentenció que “el único fin de las ciencias debe ser aliviar las fatigas de la existencia humana” (Brecht, 1956, p. 65) adelantaba lo que reconozco hoy como “la virtud de la utilidad”, intertextuando a José Martí. El sentido de una ciencia se descubre en su dimensión ética, en su afiliación al propósito fundamental de la salvaguarda y el mejoramiento de la vida humana. Y por más que por momentos el rumbo pueda parecer perdido en elucubraciones prepotentes o burocráticas, el determinante ético, expresado en términos de sensibilidad, compromiso, incluso sufrimiento, es el iniciador de la fructificación del camino elegido.

Esto tiene todo un sentido epistemológico, en el que ahondar escaparía a las pretensiones de ese pequeño texto. En todo caso, al menos quiero señalar que cuando Georges Devereux formuló la pecaminosa idea de que en el inicio de la actividad científica, en las ciencias del comportamiento, yace en la ansiedad, y que esto tiene un impacto en la propia construcción científica, que siempre ha sido negado, o al menos disimulado, abrió una puerta fundamental en lo que debería ser la comprensión de las científicidades, y no de la científicidad. Las elaboraciones etnopsicoanalíticas reivindican la necesidad de reflexionar sobre las ansiedades y angustias del sujeto investigador. Poner al descubierto aquello que moviliza y pone en alerta al investigador, y no solo por cierto en un sentido *contratransferencial*, sino también epistémico. Los datos de la ciencia del comportamiento, nos recalca Devereux, son un tejido complejo de variables biológicas, psicológicas, económicas, históricas, sociales y culturales; y el marco de referencia abarca al individuo, al sujeto cognoscente y al grupo (Devereux, 1957).

En el escenario de la pandemia de la Covid-19, uno de los accidentes más traumáticos del último decenio, una condición ansiógena *par excellence*, estas ideas cobran un significado especial. La Psicología ha sido puesta en su lugar.

Los servicios usuales de atención psicológica a la población —orientación, psicoterapia, entre otros— en los diferentes niveles de organización del modelo de asistencia en Salud, se cerraron y muchos de los profesionales pasaron a tareas de vinculación “más directa” con la estrategia sanitaria de afrontamiento de la pandemia. Esto incluye las diferentes prestaciones de apoyo psicológico que se hacen desde las entidades universitarias. Cierre casi total de la movilidad en la ciudad: la estrategia “#Quédateencasa” como convocatoria clara y precisa a mantener el asilamiento sanitario doméstico ante un virus de alta capacidad de contagio. Cierre de las instituciones educativas. Disminución sensible de la actividad laboral en el país, y el consiguiente cierre de las entidades laborales, del sector estatal y del sector cooperativo y privado. Expansión del teletrabajo como opción laboral (la casa convertida en escuela y centro de trabajo). Consecuentemente el paso a un modelo de convivencia de 24x7, para muchas familias en condiciones de vivienda poco adecuadas. El establecimiento de medidas de control que, en sentido general, suponían un reto a los modelos tradicionales de comportamiento de las personas, a la convivencia familiar y extra familiar cercana, a las capacidades adaptativas y de afrontamiento de toda la población.

El análisis detallado la situación antes descrita, más la revisión de la literatura especializada, llevaba directamente a la construcción de una certeza: la aparición, en muchas personas, de alteraciones en el equilibrio psicológico, emocional y conductual adaptativo. Las derivadas psicológicas de la pandemia.

No me corresponde hablar por la totalidad de un gremio, pero en mi apreciación, los psicólogos y psicólogas estábamos inmersos en la misma situación convocante de incertidumbre, aumento considerable de los niveles de estrés, una cierta descolocación

personal. Y no solo personal, también profesional. La repercusión ansiógena era doble: de una parte, la que compartíamos con toda la población, no obstante tener un arsenal de competencias para afrontar la situación; de otra parte, la ansiedad generada por la pregunta que emergía desde la vocación y la sensibilidad profesional: ¿qué podemos hacer?

Dos respuestas primarias emergen ante el cuestionamiento. La primera, la respuesta de la ciencia más canónica.

Aquí se supone que despleguemos el esqueleto persistente, insistente (hasta incólume) y replicado a la n potencia de la metodología científica y nos hundamos (literalmente dicho) en el ejercicio de la investigación (tantas veces confundida con la ciencia y la producción de conocimientos). Esa que nos da las certezas, con las que nos sentimos seguros, y podemos ganar hasta premios. Solo que es altamente probable que pase la situación emergente y demandante, y nosotros estaremos todavía estudiándola, y al final propondremos recomendaciones que ya se aplican o que tendrán que esperar a “la próxima pandemia”.

La segunda, creo que más difícil por su encuadre, que transforma las jerarquías y los modelos de actuación. Ubica por encima de la investigación, al ejercicio científico de la profesión, se afinca en el contexto concreto en el que la situación emerge y existe, y se despliega, entregándose a sus tramas sensoriales emotivas, operativas y sobre todo éticas.

Los cánones de la institucionalidad de la ciencia, por lo general excesivamente burocratizados para mi gusto, están enmarcados dentro de los procedimientos administrativos de las instituciones científicas, útiles a las tareas de la normatividad científica. Son quizás hasta adecuados para el cumplimiento del rigor de la ciencia en sus pretensiones casi ptoloméricas (una suerte de cienciocentrismo), favorecedor de las exigencias a la forma y las implicaciones del modelo de producción de conocimientos: la consabida y pulcra replicabilidad. Pero nos priva de la aventura emocional, de la experiencia de la entrega, de la utilidad, del ejercicio inmediato de la ética de lo humano.

Claro que es complicado andar por los caminos del “no sé”, y con profesionalismo e inteligencia construir un “algo voy sabiendo”, para llegar a un “ya sé más que ayer y menos que mañana”. La erosión de los afectos, quizás quedando más limitada a frases analizables con el método del análisis de contenido, o alegrías y satisfacciones ocultas tras respuestas de aprobación en escala binaria. En fin.

Pero no hablo de emociones per se, no hablo de placer baquiano. Hablo de la primacía de la tarea, del encuadre que opera para actuar de manera inmediata y promover un estado de mejoría en la situación convocante. Hablo de alzarse sobre las angustias, de vencer y superar el dolor nunca ajeno (propio y de los otros) y construir una experiencia sanadora. Una profesión, un grupo de profesionales, que se levanta junto a su pueblo, goza del agradecimiento de los que pudiendo haber quedado en la oscuridad, vieron una luz esperanzadora, y aprendieron a hacerla más presente, activa y orientadora.

Los que se enfrasquen en ese encuadre tendrán un acicate adicional para construir nuevas actuaciones y, por supuesto, una referencia desde la cual construir caminos. Tendrán una suerte de certeza en el orden de lo conceptual, lo metodológico y lo epistémico de lo que es afrontar creativamente nuevas ansiedades junto a los que sufren, a los sujetos reales, no a los sujetos muestrales de la investigación “rigurosa”. Y tendrán un testimonio de que desde la ansiedad se construyen métodos, con los métodos se construyen experiencias, y con las experiencias, además de alimentar el caudal científico intelectual de la Psicología, se participa en la noble y primada tarea de ayudar profesionalmente a las personas.

La publicación, en los últimos trece meses, de las diversas experiencias de trabajo realizadas por psicólogas y psicólogos de todo el continente, tiene la marca de la urgencia, de la utilidad, de la prioridad. Se ha hecho en lo fundamental en condiciones de covid-19. Se ha hecho estudios, intervenciones, generalizaciones y aplicaciones replicadas. La llamada fase de recuperación pos-covid, no pasó de ser una ilusión perceptual. No sin fundamento, pero quizás resultó precipitada desde el ansia de salir adelante (¿quién no quiere que la situación mejore?). El retroceso a estadios anteriores marcó la dinámica del comportamiento de la enfermedad en los meses subsiguientes a la impresión temporal de mejora considerable. De hecho, en Cuba las cifras registradas en los meses iniciales del presente año 2021, superan con creces a las que caracterizaron los meses anteriores. En estos primeros meses del año se han registrado las cifras más altas de contagio detectado en un solo día. Todas las provincias del país tienen incidencias.

El trabajo de psicólogas y psicólogos durante todo este año de pandemia, ha sido verdaderamente arduo y comprometido. Se ha trabajado en todos los espacios posibles, y algunos que en un principio no eran ni imaginados. Pero, nos guste o no, para bien o para mal, las ciencias que se ocupan del comportamiento humano saben que el camino que va desde las propuestas científicas comunicadas (sugeridas, inducidas) por ser las mejores alternativas a optar, hasta las conductas decididas o sencillamente reproducidas por las personas, no es un camino ineluctable, ni de opción obligatoria, además de estar siempre sujeto a contra argumentos de todo tipo (defensivos, mal intencionados, superficiales, reproductivos, y más)

Ya lo planteaba Politzer en su texto “La crisis de la psicología contemporánea” (1947) cuando decía que la psicología no detenta en lo absoluto el *secreto* de los hechos humanos, porque simplemente ese *secreto* no es solo de orden psicológico. Investigaciones más recientes señalan impactos sobre el comportamiento de ciertas peculiaridades funcionales del cerebro, específicamente en la decisión de conductas a seguir, influencias a nivel de la bioquímica cerebral, de los neuro transmisores, amén del conjunto ilimitado de variables que incluimos dentro de la noción de cultura, la ideología, hasta los propios contextos y coyunturas específicos en los que la conducta humana emerge.

Si la conducta humana fuera una fórmula de estricto cumplimiento, predecible y definible, las alucinaciones fascistas (por solo poner un ejemplo) hubieran robotizado al ser humano, construyendo una *sociedad unidimensional*, retomando la denominación marcusiana. El hombre es por naturaleza pluridimensional, y su comportamiento tiene como característica básica su carácter de ser variable bajo el influjo o no de su voluntad, o de la voluntad de los otros.

De manera que conceptos tan manejados en este tiempo de pandemia, como percepción de riesgo, estilo de afrontamiento, por solo mencionar algunos, con un valor orientador y comprensivo indiscutibles, son nociones cuyo valor operativo depende del accionar concreto de los profesionales sobre los grupos poblacionales, nociones que se rigen por el principio martiano de *andar es el único modo de llegar*. Y su asimilación no es un proceso sencillo, ni de corta duración, amén de operar de manera diferente en diferentes grupos poblacionales.

La definiciones, explicaciones y argumentaciones no agotan el arsenal de decisiones humanas, tampoco la variabilidad y multiplicidad de los comportamientos. Así como una foto no es la realidad, una orientación no es una orden, y aún si lo fuera, no es de absoluto cumplimiento. Favorecemos las decisiones más prudentes y posibles, trabajamos junto a las personas para que hagan las mejores opciones, gestionamos metodologías de interacción e

influencias, hacemos todo lo que puede ser hecho desde la asimetría que supone la relación profesional de ayuda, pero no decidimos por ellos. Las personas con quienes trabajamos, tienen capacidad de decisión, y la realizan.

Solo en el imaginario metodológico de las investigaciones supuestamente psicológicas, de aroma positivista (tan comunes en nuestro medio cuanto lejanas de la subjetividad humana), y que con un sentimiento de minusvalía se empeñan en parecerse a las *ciencias duras*, corriendo el riesgo incluso de negarse a sí mismas, las relaciones causa efecto se cumplen (yo, experimentador, hago algo, y sucede lo que yo esperaba que sucediera), las hipótesis preestablecidas nunca fallan (sobre todo dentro de los parámetros considerados como veraces, significativos), y así logramos demostrar lo que en las actuaciones profesionales, especialmente con grandes grupos, no es tan seguro, ni tan eficiente. En estas últimas confiamos en los principios de sedimentación, admitimos como efecto positivo, el más probable, y toleramos, para colmo, que no se piense en nuestro trabajo como científico. Un ultraje: el modo de hacer ciencia que tiene secuestrada la noción de ciencia, se abroga el derecho de evaluar (excluir, hasta ningunear) las prácticas profesionales como familiares lejanos.

La Psicología no es un líquido que lo disuelve todo (de serlo, dónde la echaríamos). La comunicación, nuestro espacio fundamental de influencias, tampoco. Es sobre todo un espacio de interacción, colaborativa o no, en el que se favorecen procesos de comprensión, asimilación, elaboración, decisión siempre con matices personales, como todos los procesos de la subjetividad. Y su meta es andar, y entonces unas veces llegar, otras no; unas veces llegar más rápido, otras no; llegar más lejos, o más cerca. Esto fue lo que llevó a Freud a hablar de las profesiones imposibles, las que asoció con la Psicología (el psicoanálisis), la Educación, incluso la Política.

Pero de alguna manera nos afiliamos al secreto de Taleb: Lo inesperado se hace más predecible si lo consideramos como probable. Si es probable entonces es evitable, al menos dentro de una probabilidad nada despreciable. Y no nos preocupa tanto la eficiencia cuanto la eficacia. Algo es mejor que nada, y si de la vida humana se trata, es mucho mejor aún. Eso sin considerar el efecto multiplicador que ese algo puede tener.

No hay que confundirse, sino reconocer la diversidad epistemológica de nuestras prácticas. Una epistemología con visión social, que considera las categorías de valor y ética. El “milagro cubano” no deja de ser significativo, aun cuando las cifras de contagio suban. Los procedimientos que se aplican, además de ser revisados, no se devalúan porque los casos de covid vayan *in crescendo*. La variable que media hasta hoy en la obtención de los mayores o menores éxitos, es el comportamiento humano. Y mientras así sea, el control absoluto de la situación, queda supeditado al actor de dicho comportamiento: el ser humano.

En medio de esta situación, siguen realizándose los intensos trabajos para lograr que los candidatos vacunales cubanos puedan ser utilizados en la campaña de inmunización de todas las cubanas y los cubanos. Cuando parecen agotadas todas las formas de control conductual de la epidemia, la vacunación se torna la esperanza más realista y definitiva. ¿Definitiva? ¿No mediada por el comportamiento humano? Respuesta negativa.

La vacunación además del rostro hoy vencedor de la vacuna misma – un rostro que expresa todo el esfuerzo, el sacrificio, la dedicación, la inteligencia, la creatividad, las horas y recursos de investigación, de pruebas, las noches y madrugadas insomnes de ese grupo de

probada calidad humana que hoy se acerca a la fase final y conclusiva de su desvelo humanista- tiene también el rostro de la decisión de las personas, una vez más.

Ante la más o menos inminente toma de decisión de vacunación, no solo existimos los convencidos del sí. Existen también los dubitativos, y hasta los que ya han decidido que no lo harán.

Respetar la decisión de cada quién no significa cerrar las interlocuciones, los intercambios de información de ideas. Las decisiones suelen poderse modificar, puede ser más o menos costoso, pero se pueden cambiar. Y el camino del cambio de una decisión no solo pasa por experiencias extremas que obligan a su modificación. Pasa también por la ampliación de las informaciones asociadas a la decisión, por aperturas mentales, por nuevos aprendizajes, por el reconocimiento de cosas que no se reconocieron antes, por el crecimiento, la madurez.

Y en al menos algunas de estas cosas (muchas en realidad) la labor profesional de la Psicología puede ser tremendamente influyente, casi decisiva.

Las decisiones no son siempre actos prudentes y racionales. Hay mucha decisión irracional, sin fundamento, las hay incluso espurias. En el caso de los procesos de vacunación, no son inusuales los temores, los miedos – a veces muy irracionales, otras sustentados en experiencias cercanas, incluso en aprendizajes familiares y sociales. Podemos sumar la emergencia de prejuicios, estereotipos, presiones cognitivas, identificaciones proyectivas, en fin, agentes psicológicos que se instituyen como obstáculos de la decisión prudente y favorecedora de la salud. Pero más allá de su irracionalidad e inconsistencia son operantes de la toma de decisión de las personas.

El acceso a la internet, a las redes sociales, que tanta capacidad tiene asociada al mejoramiento de la vida, de los conocimientos, de la comunicación enriquecedora, lamentablemente contiene también acciones de inoculación del miedo, generación de actitudes equívocas ante la vacunación, promoción de estados de opinión negativos, amparadas la mar de las veces en las archi conocidas y tóxicas *fakes news*.

El ejercicio de la orientación psicológica a la población, por todas las vías posibles, tiene un nuevo reto: acompañar la toma de decisión de la población para que esta no se ejerza desde el prejuicio, desde el temor inoculado, desde las *fakes news*. Que la población no se someta a modelos mentales de inspiración obsoleta, que las comprensibles dudas y preocupaciones que puedan tener algunos, no los lleven a tomar decisiones en contra de su salud, de su vida y la de todos.

Vamos a circular por WhatsApp, por Facebook, con nuestra acción orientadora. Vamos a sumarnos y multiplicarnos en los medios de comunicación – la televisión, la radio, la prensa; Insertémonos en las comunidades, en los barrios, junto a la población todo lo que podamos dadas las condiciones que aún subsisten. Vamos a realizar nuestro trabajo de favorecer decisiones prudentes, argumentadas, informadas, con conocimientos, porque son estas las que tienden al bienestar, la salud psicológica, la felicidad de las personas.

La vacunación, vacunarse, es un acto de defensa y preservación de la vida, y es además un acto de crecimiento personal, un ejercicio ético a favor del bienestar de todas y todos.

La vacuna que ha sido producida por especialistas del más alto nivel, en las condiciones óptimas para primero su investigación y luego su producción; que ha sido probada con meticulosidad y cumpliendo los parámetros y requerimientos de las entidades internacionales; que ha sido certificada por los organismos competentes, sin cuya aprobación

contundente sería imposible su aplicación; que ha evidenciado su efectividad; no tiene motivos propios, por sí misma, para promover incertidumbres. Las incertidumbres las generamos las personas, y la Psicología puede ayudar a desarticularlas.

La vacuna alejará definitivamente a quienes la asuman de ingresos hospitalarios extensos e intensos, de tratamientos que, incluso los más efectivos, son tremendamente invasivos, y dejan marcas. Alejará a las personas de llegar a estados críticos y graves, tan riesgosos y costosos, tan agresivos para llegar a ser sanadores. A quienes se vacunen, por su acción defensiva, los alejará de ser parte de los altos índices de morbilidad. La vacunación instaurará un incomparablemente mejor estado de salud, de protección de la salud, y de la vida.

La decisión de no vacunarse prolongará no solo la capacidad de contagio, peor aún la de enfermar y poner seriamente en riesgo la vida. La vida de aquellos que por las razones equivocadas no se vacunen, pero lo más injusto, la vida de los que no podrán vacunarse. Porque la vacuna no es un bien del que todas las personas puedan disfrutar. Ella no puede ser aplicada en personas con ciertas características, enfermedades asociadas, o porque su sistema inmunitario está muy deprimido, y otras variables que le impedirán recibir el beneficio.

Más aún, la anhelada inmunidad de rebaño, o inmunidad colectiva, como prefiero llamarle (obviamente, no somos un rebaño) que es la alternativa de inmunidad para quienes no puede vacunarse solo se logra con un alto porcentaje de miembros de una comunidad vacunados (para algunos especialistas, entre el 70 y el 80%, es la cifra de referencia).

De modo que hay una dimensión ética de la vacunación que se hace necesario articular con las otras que sustentan las decisiones personales. La vacunación deviene un acto de elemental justicia social, de bien público, de jerarquía de valores. Y eso tiene que ser puesto en los procesos mentales de decisión de cada uno de los y las ciudadanas del país.

Por último, hay otro acompañamiento en la etapa *covida* (vida con covid) del que no podemos tampoco desentendernos. Tiene que ver con el mantenimiento de las medidas de control y previsión sanitarias, incluso después que de inicio y termine el proceso de vacunación.

La Organización Mundial de la Salud (OMS) no excluye la posibilidad de que la Covid-19 se vuelva endémica. Es probable que el virus se convierta en otro virus endémico, y de alguna manera siga siendo una amenaza, aunque de muy bajo nivel si se logra un programa de vacunación global eficaz. De modo que las medidas protectoras tendrán que mantenerse aún por un tiempo.

Sin embargo, los largos meses de restricciones por la pandemia han hecho que se deposite una suerte de solución terminal y definitiva en la vacunación. Muchas personas creen que vacunándose se resolverá todo y volveremos a ser y hacer como antes. Sobre todo, que podrán quitarse el nasobuco, abrazarse, besarse, en fin, volver a la normalidad anterior, no avanzar a la nueva. Y esto es algo que debe preocupar a las y los profesionales de la salud, incluyendo a los psicólogos y psicólogas.

La realidad es que tenemos que estar preparados y listos para seguir llevando el nasobuco, y mantener ciertos elementos del distanciamiento social incluso después de la vacunación. Y tenemos que ayudar a que las personas tomen conciencia y responsabilidad de esta situación.

La vacunación ira paulatinamente generando una mejor situación sanitaria, pero no será de un momento para otro. El proceso de vacunación tendrá un tiempo de ejecución, no se puede hacer de golpe para todas las personas. Por lo tanto, convivirán vacunados y no vacunados, y ni los primeros ni los segundos deben dejar a un lado las medidas de protección. Por otra parte, no son contundentes las pruebas a favor del tipo de inmunidad que produce la vacuna (efectiva o esterilizante), de modo que puede subsistir el contagio, no la enfermedad, pero sí el contagio, y por lo tanto transmitirse incluso después de vacunada una persona.

De modo que tenemos que considerar que aún llegando la vacuna, debemos mantener el uso de la mascarilla, evitar aglomeraciones, mantener ciertos cuidados de distanciamiento físico, en suma seguir observando las medidas de protección. Tiene que alcanzarnos la responsabilidad, el autocuidado, el compromiso.

¿Cómo reaccionarán las personas al periodo *post-vacunal* respecto a las medidas y los medios de protección? ¿mantendrán su autocuidado y el cuidado de los otros? ¿flexibilizarán o relajarán hasta su eliminación las conductas protectoras? Todo un tema del que las psicólogas y psicólogos cubanos no podemos estar ajenos.

Nuestras prácticas se reinventarán, se reingenierizarán, y cumplirán su vocación esencial, esa que se define más allá de una metodología, más allá de un dispositivo, más allá de las redes sociales **la ética fundante del ejercicio de la Psicología en Cuba: La lucha por el bienestar y la felicidad de las cubanas y los cubanos.**

Los autores

Arleen Abreu Cervantes

acarleen.cmw@infomed.sld.cu

Licenciada en Psicología, Metodóloga de Trabajo Educativo y Extensión Universitaria, Universidad de Ciencias Médicas de Camagüey.

Rosanaily Alvarez Laureiro

rosanailyal@uclv.cu

Departamento de Psicología, Facultad Ciencias Sociales, Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas. Profesor asistente, Licenciada en Psicología, Máster en Desarrollo Comunitario, Máster en Intervención Psicosocial.

Andrés Andrade Salazar

andres91and@hotmail.com

Psicólogo con en Mención Social comunitaria, Maestrante del programa de Estudios Latinoamericanos de la Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador

Isbel Barrera Cabrera

isbel.barrera@upr.edu.cu

Doctor en Ciencias Pedagógicas. Especialista en Docencia en Psicopedagogía y Máster en Educación. Metodólogo del Departamento de Grado Científico en la Universidad de Pinar del Río “Hermanos Saíz Montes de Oca”. Categoría principal de Profesor Auxiliar.

Isaac Iran Cabrera Ruiz

isaacicr@uclv.edu.cu

Licenciado en Psicología, Máster en Ciencias de la Educación, Doctor en Ciencias Pedagógicas. Profesor Titular de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas. Coordinador de la maestría en Intervención Psicosocial.. <https://orcid.org/0000-0001-9354-539X>

Manuel Calviño

manuelc@psico.uh.cu

Licenciado en Psicología. Master en Marketing y management. Master en Comunicación. Doctor en Ciencias psicológicas. Comunicador social. Profesor Titular. Doctor honoris causa por las Universidades de Cajamarca y Huánuco. Facultad de Psicología, Universidad de La Habana.

Felicia Leidy Carballo Junco

felicia.carballo@upr.edu.cu

Máster en Educación. Profesora del Departamento Formación Pedagógica General en la Universidad de Pinar del Río "Hermanos Saíz Montes de Oca". Categoría principal de Profesor Auxiliar.

Reinaldo Néstor Cueto Marín

rcueto@uniss.edu.cu

Doctor en Ciencias Pedagógicas. Investigador del Centro de Estudios de Ciencias de la Educación de Sancti Spíritus, en la Universidad de Sancti Spíritus. Categoría principal de Profesor Titular.

Olga Mercedes Cuní Caballero.

olgacc@infomed.sld.cu

Licenciada en Psicología. Profesora Instructora. Unidad Municipal de Higiene y Epidemiología de Marianao, La Habana, Cuba.

Blanca Ivet Chávez Soto

Doctora en Psicología en el área de Educación y Desarrollo. Maestra en Psicología con área en Educación Especial. Licenciada en Psicología, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, de la UNAM. Miembro fundador de la Academia de Psicología de la Salud. Diplomados en sexualidad humana, Psicología Infantil: Desarrollo, Alternativas y Psicoterapia, Docencia para la educación a distancia y Evaluación de la calidad de programas de educación superior a distancia.

Aermino Roberto Chirino Rodríguez.

arermino@giron.sld.cu

Máster en Bioética. Licenciado en Educación: Especialidad Marxismo- Leninismo. Profesor Auxiliar. Facultad de Ciencias Médicas Victoria de Girón. Departamento de Filosofía e Historia.

Eniuska Hernández Cedeño.

eniuska@psico.uh.cu

Máster en Psicología Clínica y Máster en Género, Educación de la Sexualidad y Salud Reproductiva. Licenciada en Psicología. Profesora Auxiliar. Universidad de la Habana. Facultad de Psicología.

Alianne Hernández Chang

alianne0115@gmail.com.

Licenciada en Psicología. Maestrante en Psicología del Trabajo y las Organizaciones. Psicóloga Laboral en Unión Eléctrica OSDE perteneciente al Ministerio de Energía y Minas de Cuba. Instructora adjunta en Escuela Nacional de la Unión Eléctrica.

Arianne Medina Macías

arianne@psico.uh.cu

Doctora en Psicología. Máster en Psicología del Trabajo y las Organizaciones. Profesora Titular de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana. Presidenta de la Comisión Nacional de la Carrera.

Sofía Nery Tello

sntello16@gmail.com

Licenciada en Psicología Clínica. Maestrante en Psicoterapia Familiar Sistémica por parte del Instituto de Terapia Familiar Cencalli.. Diplomados en Psicoterapia Sexual, Discapacidad y Sexualidad, Terapia de Sesión Única desde las Prácticas Narrativas, Bajo Rendimiento Escolar. Centro de Atención Terapéutica de Casa Tonalá.

Omar Alejandro Olvera-Muñoz

psic.omar.olvera@hotmail.com

Licenciado en Psicología por la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM. Especialista y Maestro en Medicina Social por la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco (UAM-X).

María Esther Ortiz Quesada

enlineadirecta.cuba@gmail.com

Contacto del equipo de trabajo de "En línea directa". Facultad de Psicología, Universidad de La Habana

Ariel Caridad Reyes Torres

ariel.reyes@upr.edu.cu

Máster en Ciencias de la Educación. Jefe del Departamento de Educación y Postgrado en la Universidad de Pinar del Río “Hermanos Saíz Montes de Oca”. Categoría principal de Profesor Auxiliar.

Laura Natalia Rivera Delgado

lauranr.cmw@infomed.sld.cu

Licenciada en Psicología, Metodóloga de Trabajo Educativo y Extensión Universitaria, Universidad de Ciencias Médicas de Camagüey.

Isis Marlen Rodríguez Reyes

Isisr97011@gmail.com

Licenciada en Psicología. Recién graduada en adiestramiento de la Facultad de Ciencias Pedagógicas de la Universidad de Ciego de Ávila Máximo Gómez Báez. <https://orcid.org/0000-0001-8600-5977>

Araileadys Rosabal García

ary@psico.uh.cu

Licenciada en Psicología. Profesora Asistente. Facultad de Psicología. Universidad de La Habana



Alternativas cubanas en Psicología es una publicación cuatrimestral de la Red cubana de Alternativas Cubanas en Psicología, que se propone esencialmente mostrar el hacer y el pensar de los psicólogos y psicólogas cubanos en toda su diversidad y riqueza, en las diferentes regiones del mundo en las que crece y toma perfiles particulares sin renunciar a su identidad. Profesionales comprometidos con el desarrollo de una Psicología “con todos y para el bien de todos”.

Se trata de una revista científica y profesional, que incluye diferentes secciones dirigidas a los profesionales de la psicología, de las disciplinas afines y a todos aquellos interesados en la psicología.

La revista tiene un Consejo Editorial y un Comité Editorial. Para la publicación de la revista, se trabaja también con un comité de evaluadores externos, designado específicamente por el Consejo Editorial y Comité Consultor, para la elaboración de cada número. Estos tres grupos velan por la calidad formal y de contenido de la revista. Garantizan que solo se publiquen trabajos debidamente arbitrados por profesionales de alto nivel y de probada capacidad para el ejercicio de la valoración de calidad.

Alternativas cubanas en Psicología se publica en versión digital, en formato pdf con el ánimo de que sea fácilmente distribuida. Su uso con fines profesionales, científicos, académicos, está permitido. Está asociada al dominio <http://www.acupsi.org>. Se pueden establecer links desde otros dominios, hospedarla en redes o páginas sin fines de lucro.

La revista se hace gracias a la acción mancomunada y desinteresada de los psicólogos y psicólogas cubanos que contribuyen de diferentes modos a su publicación. Asimismo cuenta con el apoyo y el auspicio de instituciones profesionales y científicas de psicología de nuestro continente.

Siendo que el trabajo de los psicólogos y psicólogas cubanos se integra y apoya en el trabajo de muchos profesionales y académicos de la psicología de toda la América Latina, la revista publica también trabajos de profesionales de otros países que evidencien una comunidad con el hacer y pensar de los cubanos.

Normas Editoriales

Los interesados en presentar artículos para su publicación deben enviar sus propuestas al Coordinador Editorial a alguna de las siguientes direcciones: manolo.calvino@gmail.com; manuelc@psico.uh.cu Los artículos deberán enviarse por correo electrónico como archivo adjunto en Word de versión reciente.

En la primera hoja deberá incluirse: Título (Mayúscula, Arial 16; longitud máxima de 15 palabras); Autor(es), centrado; primero nombre(s) y después apellido(s); Dirección electrónica del o los autores en pie de página. Entidad o Institución a la cual pertenece/n, centrado; Ciudad y País de residencia. Deberá integrarse al inicio un resumen no mayor de 200 palabras, palabras clave, con versiones en español e inglés. Asimismo, deben consignar título, y de 3 a 5 palabras clave en los dos idiomas.

En coherencia con la diversidad expresiva de los diferentes modos de hacer y pensar la psicología, La revista aceptará formas narrativas diversas, siempre y cuando sean formalmente adecuadas y rigurosas.

Solo se publicarán trabajos en español y en portugués.

Los trabajos deberán tener un máximo de 20 hojas, incluyendo tablas, figuras y bibliografía, en letra Arial de 12 puntos, a espacio y medio. Formato Carta (21,59 x 27,94), con márgenes de 2 cm por los cuatro bordes (superior, inferior, izquierda, derecha). Todas las páginas estarán numeradas incluyendo bibliografía, ilustraciones, gráficas, tablas y anexos.

Para la normalización de las citas en el texto y notas al pie de página consultar el Manual de Normalización de Trabajos Científicos en el sitio de la BVS ULAPSI

(<http://newpsi.bvs-psi.org.br/ulapsi/ManualCitacoesTextoNotasPagina.pdf>)

Para la normalización de las referencias consultar el Manual en el sitio de la BVS ULAPSI (<http://newpsi.bvs-psi.org.br/ulapsi/ManualReferencias.pdf>)

Cada artículo recibido será enviado a dos consultores integrantes del Comité de Evaluación Externo, expertos en la temática y de países distintos al del/los autor/es del artículo propuesto, a quienes se les solicitará leer los trabajos validándolos respecto a su cumplimiento de las normas editoriales y mostrando su relevancia en torno a la pertinencia en el cumplimiento de los objetivos de la revista. En caso de disparidad de decisiones entre los evaluadores, se recurrirá a un tercer árbitro.

Los miembros del Comité de Evaluación Externo que revisen los trabajos podrán solicitar a su/s autor/es la aclaración o corrección parcial de estos.

Si el artículo no resulta aprobado los evaluadores expresarán sus observaciones a los autores, las cuales las harán llegar de manera confidencial y personal.

Deben enviarse preferentemente artículos inéditos. Cuando se solicita la publicación en la revista de un artículo ya publicado en otro medio, los autores deberán hacer saber esto al conocimiento del Comité Editorial, y testimoniar el acuerdo de la editora que ya lo publicó. El Comité Editorial analizará y resolverá si es o no conveniente la publicación de dicho material.

La presentación del trabajo no implica necesariamente su publicación. El material presentado no será devuelto a su/s autor/es en caso de no publicación.

Las opiniones vertidas en los artículos no serán responsabilidad de la revista, ni de los miembros del Comité Editorial o el Comité Consultor, ni de las instituciones involucradas en su publicación, sino exclusivamente del/los autor/es.



 ALTERNATIVAS
cuBanas
en psicología