

 **ALTERNATIVAS**
CUBANAS
en psicología

Volumen 6. Número 16 /2018

ISSN 2007 – 5847



Revista Cubana de Alternativas en Psicología.

Revista Alternativas Cubanas en Psicología, Vol 6 Núm 16, 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 6, Número 16, enero / abril 2018

Comité Editorial

Manuel Calviño - Director
Reinerio Arce Valentín
Patricia Áres Muzio
Roberto Corral Ruso
Jorge Enrique Torralbas
Aurora García Morey

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

Consejo Editorial

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

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

 **ALTERNATIVAS**
cuBanas
en psicología

Í N D I C E

EDITORIAL 5

Diversidad reflexiva

**COMPLEJIDAD, PRÁCTICAS DIALÓGICAS TRANSFORMADORAS
Y SUS APLICACIONES**
Ovidio D'Angelo Hernández 7

**UNA MIRADA INTERNACIONAL Y NACIONAL A LAS INVESTIGACIONES SOBRE
PARTICIPACIÓN EN LA GESTIÓN COOPERATIVA**
Paloma Carina Henríquez Pino Santos 23

**COMPETENCIAS PARA LA DIRECCIÓN POLÍTICA, RECURSOS
TEÓRICOS PARA SU IDENTIFICACIÓN Y DESARROLLO**
Susana del Rosario Núñez Raventós 36

Mirando a la práctica profesional

**ESTRATEGIAS EDUCATIVAS PARA ATENDER LOS CONFLICTOS ESCOLARES EN
ESTUDIANTES ADOLESCENTES**
Rolando Javier Rodríguez Camejo 46

**EL TRABAJO GRUPAL EN EL PROCESO DE ORIENTACIÓN PROFESIONAL
PEDAGÓGICA. ALGUNAS CONSIDERACIONES TEÓRICAS**
Isbel Barrera Cabrera
Reinaldo Néstor Cueto Marín
Ariel Caridad Reyes Torres
Felicia Leidy Carballo Junco. 53

**ESQUEMA DINÁMICO TEÓRICO-METODOLÓGICO DE LOS MÓDULOS
VIVENCIALES EN LA MAESTRÍA DE PSICODRAMA
Y PROCESOS GRUPALES DE CUBA**
Celia García Dávila 63

**TRATAMIENTO DEL ESTRÉS POSTRAUMÁTICO EN MUJER OBJETO
DE VIOLACIÓN Y VIOLENCIA FÍSICA POR SU EX PAREJA**
Dionisio F. Zaldívar Pérez. 75

Desde otros contextos

INTERSUBJETIVIDAD Y TEORÍA DE LA MENTE EN LOS TRASTORNOS DE ESPECTRO AUTISTA (TEA). Avances en torno a la construcción de un Recurso Educativo Digital para entrenar el desarrollo de habilidades socioemocionales	
Alejandro Bejarano Gómez.	86

ORBE LABORAL DE LA MUJER PROFESIONAL: QUIMERA DE SU IDENTIDAD FEMENINA, ENTRE LO PÚBLICO PRIVADO	
Claudia-Adriana Calvillo	103

OBEDIENCIA EN EL AULA: UN EXPERIMENTO SOCIAL	
Katia Guadalupe Pérez Estrada	
Marcos Lisandro Díaz Velázquez	
José Luis Hernández Bailón	
Antonio de Jesús Velasco Gutiérrez	
Omar Alejandro Olvera-Muñoz	111

Homenaje

DESDE LA ISLA DE TUS ILUSIONES	
Homenaje muy personal a un amigo	
Manuel Calviño	115

Los autores.	119
-----------------------------	------------

INDEX

EDITORIAL 5

Reflective diversity

**COMPLEXITY, TRANSFORMING DIALOGICAL PRACTICES
AND ITS APPLICATIONS**
Ovidio D'Angelo Hernández 7

**AN INTERNATIONAL AND NATIONAL LOOK AT RESEARCH ON PARTICIPATION IN
COOPERATIVE MANAGEMENT**
Paloma Carina Henríquez Pino Santos 23

**COMPETENCIES FOR POLITICAL DIRECTION. THEORETICAL RESOURCES
FOR IDENTIFICATION AND DEVELOPMENT**
Susana del Rosario Núñez Raventós 36

Looking for professional practice

**EDUCATIONAL STRATEGIES FOR ATTENDING SCHOOL CONFLICTS IN
ADOLESCENT STUDENTS**
Rolando Javier Rodríguez Camejo 46

**GROUP WORK IN THE PROFESSIONAL PEDAGOGICAL ORIENTATION PROCESS.
SOME THEORETICAL CONSIDERATIONS**
Isbel Barrera Cabrera
Reinaldo Néstor Cueto Marín
Ariel Caridad Reyes Torres
Felicia Leidy Carballo Junco. 53

**DYNAMIC THEORETICAL-METHODOLOGICAL DIAGRAM OF THE VIVENCIAL MODULES
IN THE MASTER OF PSICODRAM AND GROUP PROCESSES OF CUBA**
Celia García Dávila 63

**TREATMENT OF POST-TRAUMATIC STRESS IN WOMEN OBJECT
OF VIOLATION AND PHYSICAL VIOLENCE BY HIS FORMER COUPLE.**
Dionisio F. Zaldívar Pérez. 75

From other contexts

INTERSUBJECTIVITY AND THEORY OF THE MIND IN THE DISORDERS OF AUTISTA SPECTRUM (TEA). Progress in construction of a Digital Educational Resource to train development of socio-emotional skills
Alejandro Bejarano Gómez 86

WORK ORB OF THE PROFESSIONAL WOMAN: CHIMERA OF HER FEMALE IDENTITY, BETWEEN THE PRIVATE PUBLIC
Claudia-Adriana Calvillo 103

OBEDIENCE IN THE CLASSROOM: A SOCIAL EXPERIMENT
Katia Guadalupe Pérez Estrada
Marcos Lisandro Díaz Velázquez
José Luis Hernández Bailón
Antonio de Jesús Velasco Gutiérrez
Omar Alejandro Olvera-Muñoz 111

Tribute

FROM THE ISLAND OF YOUR ILLUSIONS
Very personal homage to a friend
Manuel Calviño 115

The authors 119

Editorial

Comienza el año 2018. Los próximos meses marcarán importantes sucesos en la vida de nuestro país. La salida de la presidencia del Consejo de Estados y Ministros de nuestro general presidente, al decir de Eusebio Leal, marcará un momento de significación en la historia reciente de nuestro país. Raúl ha anunciado (y advertido una y otra vez) que dejará de ser presidente de Cuba en el primer trimestre del año entrante. Lo hace luego de un intenso período de trabajo marcado por importantes transformaciones, económicas, sociales y políticas.

Cierra su período de mandato con una proyección consensuada de la Conceptualización del Modelo Económico y Social Cubano de Desarrollo Socialista, y las Bases del Plan Nacional de Desarrollo Económico y Social hasta el 2030: Visión de la Nación, Ejes y Sectores Estratégicos. Una profundización contundente de los Lineamientos.

La psicología, como ciencia y profesión comprometida con el bienestar y la felicidad de los cubanos y las cubanas, no ha estado al margen de los procesos de análisis, discusión y elaboración de las visiones al futuro inmediato y mediato de Cuba. Sin embargo, es necesario establecer proyecciones claras y precisas que sirvan de orientación a nuestros profesionales para definir sus encuadres de integración a los procesos que vivirá la sociedad cubana en los años venideros, algunos de los cuales ya se están produciendo. Extender el saber y el hacer de la psicología, no solo para diagnosticar lo que suceda, sino para conformar mejores estrategias de participación, de inserción, para poder ser un instrumento de apoyo a la población en sus empeños de mejorar la calidad de vida, de construir un país más habilitado para favorecer el bien de todas y todos.

La emergencia de temas más cercanos a los retos de construcción, cambio y de *reingenierización* del país, el abordaje de los problemas que hoy no están entre los atendidos por nuestra profesión. La discusión sobre las nuevas exigencias de formación del profesional de la Psicología en Cuba también tendrá que ser un aspecto de prioridad. Formar al psicólogo que necesita la nueva Cuba que viene, al psicólogo que participará en la construcción de esa nueva Cuba.

“Cambiar todo lo que debe ser cambiado”, un apotegma que cobra un sentido de principio rector para nuestra profesión. Y es impostergable. O hacemos la psicología que el país demanda, o la demanda encontrará curso en otros espacios, y la psicología cargará con el destino de la obsolescencia.

Alternativas cubanas en Psicología llama a todas las psicólogas y los psicólogos del país, a participar activamente en el reordenamiento económico, social y político del país. El destino de Cuba tiene que ser escrito con todas las manos, con todas las voces, y con la riqueza que supone el pensar diverso, comprometido y plural.

Siendo este el primer número de un año que será significativo para nuestro país, hago mis votos en este *“Desideratum”*

Desear es querer, es soñar. Es también tener esperanza. Es mirar desde el bienestar posible, y la felicidad merecida. Es crear, favorecer, construir. Desear es amar, sentir profunda y comprometidamente. Por eso deseo...

Que el alma cubana sea más cubana, en su universalidad y su insularidad. Sea el cultivo de los valores, de lo autóctono, la inteligencia vital del desarrollo, el combustible de la producción cultural nacional, la energía que mueve en Cuba las aspiraciones y realizaciones de todos y cada uno de nosotros.

Que la luz de lo hecho no se empañe, ni ciegue. Avancemos lo posible (y un poco más) desterrando lo obsoleto, abriendo caminos creativos, plurales, diversos, pero siempre compartidos. La cultura de la vida sembrando cada día en la tierra fértil del porvenir. El trabajo ha de hacer la cosecha.

Que nadie viva en la abundancia de lo superfluo, mientras otros viven en la falta de lo básico. Que no existan ni ricos ni pobres, sino cubanos y cubanas que extienden sus beneficios a los menos beneficiados y hacen de la solidaridad un principio de justicia humana. Sea la distribución de las riquezas, y no su acumulación, un principio ético de cada ciudadano de nuestro país.

Que las distancias sociales, que avanzan peligrosamente, sean las mínimas posibles, y no alcancen nunca el límite en el que convocan a la exclusión y a la desintegración de la sociedad, a la pobreza (económica y espiritual) y a la baja autoestima, a la envidia y al odio. La diversidad es riqueza, es una potencia cultural que la historia nos regaló a fuer de conquistas y reivindicaciones.

Que nadie confunda responsabilidad con poder, posición con privilegio, status con impunidad, gobierno con decisión unilateral, deseo con obligación. Los de arriba no son sino los de abajo, y estos los de al lado, porque la dimensión de lo justo no es vertical, sino horizontal.

Que los disfraces de moda no acaben por desvanecer los trajes auténticos de la humildad, la simplicidad. Y el culto al tener, sea remplazado día a día por el apostolado de ser una buena persona. Estar es siempre condicional. Ser es siempre incondicional.

Que nos acerquemos mucho más en lazos humanos, que en redes sociales. Y nos miremos, nos hablemos, nos abracemos llenos de afecto y buenas vibraciones, para que los avances tecnológicos no roboten nuestras emociones y nuestras formas de expresarlas libremente, y sí sean puentes que superan las largas distancias y faciliten las intencionalidades más virtuosas.

Que la malsanidad, la vanidad y la egolatría no ganen adeptos. La complicidad con lo que engañosamente brilla no solo es mediocridad, sino una degradación que desvirtúa el sentido humano de la existencia. Nadie es mejor que cuando es bueno para todas y todos. Y ser bueno es algo que podemos con solo quererlo.

Que nos movamos en la dirección de la felicidad- esa meta que por momentos se aleja, y luego se vuelve a acercar, para que la sigamos buscando siempre. La prosperidad no es un fin, es un modo de vivir para alcanzar la paz, la buenaventura, ese mejor mundo posible que nos pide acercarnos y no alejarnos.

Que seamos capaces de unirnos en una visión de futuro, compartida, construida entre todos y todas, y que tengamos la fuerza y el empeño para avanzarla hasta allí donde ya sea una nueva visión de los que vienen un poco después. Que soñemos una Cuba mejor. Que queramos esa Cuba mejor. Que seamos capaces de luchar juntos por esa Cuba mejor.

Desear es hacer. Hagámoslo. Vale la pena.

Manuel Calviño
Director

COMPLEJIDAD, PRÁCTICAS DIALÓGICAS TRANSFORMADORAS Y SUS APLICACIONES

Ovidio D'Angelo Hernández

Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas-CIPS

Resumen

En el trabajo se sustentan las prácticas dialógicas transformadoras en múltiples dimensiones a través del fomento de competencias generales y profesionales reflexivas-creativas, socio-interactivas y autodirectivas, que operan como construcción de las personas y los grupos constituidos en comunidades vivenciales reflexivo-creativas autogestivas (CVRCA). Estas funcionan desde perspectivas hologramáticas complejas, en tanto abordan situaciones internas de los grupos de participantes y otras propias del contexto social mayor interrelacionadas con sus experiencias de vida cotidiana social.

Se enfatizan principios de las teorías del pensamiento complejo y su implementación al campo de las prácticas dialógicas de manera específica, lo que facilita el paso de la epistemología a la práctica didáctica de su empleo en comunidades de diálogos transformadores (CVRCA). Asimismo se abordan diferentes aspectos de la coordinación de grupos en esas prácticas dialógicas complejas y sus aplicaciones al ámbito intergeneracional, de transformación comunitaria y de desarrollo de currículos académicos integradores.

Palabras clave: prácticas dialógicas, complejidad, intergeneracional, transformación

Abstract

In this paper we deal about transformative dialogic practices in several dimensions through the improvement of general and professional competences such as reflective-creative, social-interactive and self-directive, which are personal and group constructions based on the on the experience reflective-creative and self-managed communities (CVRCA). These communities work with a complex-holistic perspective, which establishes a link between internal group situations and the major social context where are people constructing their daily life experiences.

We emphasized principles of complex thinking and its application to the field of dialogic practices in specific ways in order to relate epistemology and didactics through transformative dialogical communities. We also refer to different aspects of group coordination in this complex dialogical practices and their application in three main fields: intergenerational, community transformation, and integrative academic curriculums.

Keywords: dialogic practices, complexity, intergenerational, transformation

Procesos de la complejidad en prácticas dialógicas grupales

Diálogo casuístico y diálogo auténtico

Todo diálogo es un proceso de comunicación que implica una cierta interacción entre dos o más personas. En ella puede existir un intercambio de significados, un propósito común, temas específicos, o no. Por eso, deberíamos distinguir entre el diálogo casuístico sin fines propios, como ocurre en la interacción interpersonal espontánea y azarosa, del diálogo auténtico, encaminado a abordar ciertas cuestiones, con un propósito de búsqueda de significaciones, nuevas aristas, soluciones alternativas a realidades dilemáticas, etc.

El diálogo auténtico, según Paulo Freire (1986, 1994), posibilita el encuentro de los seres humanos en términos de equidad, compartiendo saberes de forma reflexiva y crítica; en tales condiciones, tiene lugar el reconocimiento de sí mismo y del otro, así como la producción de un nuevo conocimiento.

Como plantea este autor, el intercambio que se produce en el diálogo no debe ser un mero ejercicio intelectual, sin trascendencia más allá del momento dialógico; por el contrario, debe conducir, desde el compromiso, a la transformación, así sea individual, grupal o social. El reconocimiento respetuoso del otro debe constituir, al mismo tiempo, fundamento, condición y resultado del diálogo.

De esta manera, Freire está caracterizando el diálogo auténtico como un intercambio comunicativo crítico-reflexivo-constructor de conocimiento y autorreconocimiento de sí y de los otros; además, impregnado de un sentido ético y transformador.

La idea de reinención, sintetiza la esencia transformadora del diálogo; retomando las palabras de Freire: “La reinención tiene que ver con la posibilidad de los sujetos de una práctica educativa dialógica y liberadora ya que facilita, por una parte, interpretar, significar, decir, expresar y por la otra, resolver, generar respuestas y poner, en la práctica, acciones alternativas” (Ibídem). Ello supone, además, situar el punto de partida de la deliberación y expresión integral en los sujetos mismos de la actividad, descentrándose del punto de vista del investigador.

Las precisiones antes referidas delimitan el tipo de diálogo al que aspiramos ante las urgencias de integración e iniciativas que demandan nuestras realidades sociales. No obstante, sería ingenuo excluir momentos en los que se comparten puntos de vista, argumentos y posiciones, pero que también pueden llegar a producir confrontaciones. En síntesis, en el diálogo se expresa un interjuego dialéctico consenso-disenso.

Por ejemplo, el diálogo entre generaciones y de género (DIGG), específicamente –empleado sistemáticamente en nuestras investigaciones-acciones de transformación (D’Angelo y otros, 2006, 2009, 2010)–, es un espacio para promover y gestionar, en el camino de una concientización, acción e integración social necesaria. En este espacio, los procesos de la subjetividad individual, grupal, social (entre ellos la elaboración de una autoconciencia generacional responsable y constructiva), devienen en elemento significativo que signa las posiciones que asumen los participantes en sus roles sociales a nivel micro y macrosocial.

En consecuencia, los espacios de diálogo intergeneracional y de género deben procurar que las polaridades que puedan estar asociadas a sus respectivas posturas identitarias, se solucionen o atenúen a través de la concientización de aspectos diferentes o comunes vinculados a: las temáticas que convocan al diálogo, los modos en que este se organiza, las historias de vida de los sujetos, la dinámica que se produzca, así como de otras identidades que resulten significativas y compartidas.

Aquí tendríamos que destacar que, en nuestra experiencia de grupos de prácticas dialógicas, estas no se reducen al intercambio verbal, sino que incorporan intercambios vivenciales integradores, de diferentes tipos.

Otro ejemplo de aplicación de estas prácticas dialógicas realizadas por nuestro grupo ha tenido el fin de propiciar la transformación de subjetividades y prácticas comunicativas-participativas solidarias en el ámbito comunitario, con el empleo de herramientas de aprendizaje colectivo en grupos de actores comunitarios y emprendedores empresariales, con vistas a su inclusión proactiva como sujetos colectivos en el proceso de desarrollo local-comunitario (D’Angelo, 2004, 2010).

En este sentido, la transformación de subjetividades y prácticas comunicativas-participativas solidarias, en el contexto micro de la comunidad, implica el enfoque de un conjunto de temas, que pasan por la exploración y construcción de espacios colectivos formativos y deliberativos, que se orienta hacia el mejoramiento de la calidad de vida de sus habitantes, hacia una amplia participación ciudadana de todos los sectores poblacionales, a la aportación de las organizaciones

socioeconómicas diversas –a la vez que el proyecto potencia el reconocimiento de estos actores en el seno de la comunidad y hacia otros públicos de interés sociocultural y comercial–.

Nuestra trayectoria en la coordinación de grupos de prácticas dialógicas vivenciales-reflexivas transformadoras, orientada en los supuestos teóricos de P. Freire (citado), M. Lipman (1989, 1992) y otros autores, implicó la construcción de comunidades de prácticas dialógicas vivenciales reflexivas, creativas y autogestivas,¹ dirigidas a promover el manejo constructivo de conflictos y problemas, propiciar el empoderamiento de actores sociales y generar alternativas de desarrollo en el ámbito social e identitario cotidiano, cuyo punto de partida ha sido la formación grupos de gestores sociales, a través de:

- la comprensión del diálogo como un fenómeno de interacciones complejas, que involucra la condición de “personas totales”, en sus manifestaciones verbales, corporales, simbólicas, intencionales y no conscientes, específicas y contextuales.
- un enfoque metarreflexivo complejo, que pone en interacción procesos hologramáticos (partes-todos) en sus diferentes niveles de realidad, con el fin de articular el sistema interno grupal con los contextos de su realidad mayor.
- el fomento de competencias generales para el desempeño reflexivo, creativo, la interacción participativa social y la autodirección personal-grupal y la autogestión social.
- la integración de métodos y procedimientos transformadores (corporales-expresivos, dramáticos, juegos de roles, plásticos-estéticos, etc., así como la interpretación de grupo operativo, indagación apreciativa y generativa, entre otros) que renueven los aprendizajes y la realización social y profesional, conducentes a afrontamientos y soluciones creativas, la reflexión crítica, la interacción grupal cooperadora y el desarrollo integral de las personas. Sobre estos aspectos volveremos más adelante.

Por otra parte, la diversificación semiológica de las prácticas dialógicas (en tanto verbales, simbólicas, vivenciales, etc.) y su énfasis instrumental, no significa que el diálogo se conciba como el único elemento de transformación por excelencia de las situaciones sociales.

De un lado, el propio Freire, en sus distintas obras, destaca que el diálogo, como encuentro entre los hombres en el mundo real y concreto para transformarlo, está marcado por las relaciones sociales y posiciones de los grupos sociales, que afectan sus intereses básicos (ya sea que confluyan o no con los intereses generales de la sociedad o con los de otros grupos sociales). Esta concepción del diálogo encuentra cierto paralelo en el enfoque histórico-cultural. Desde este referente, los “otros significativos” con los que se interactúa devienen mediadores sociales en la construcción de los procesos psicológicos-sociales.

De otro, la configuración del contexto social cotidiano delimita posibilidades y constreñimientos en los que las acciones de transformación puedan realizarse. Por lo que las prácticas dialógicas transformadoras, solo constituyen un paso –muy importante– hacia la praxis concreta de los actores sociales, a tono con la conocida Tesis de Feuerbach, de Carlos Marx (1976).

Por tanto, el diálogo auténtico reflexivo y transformador deviene en proceso complejo multinivel; ello implica considerar lo sustantivo de las prácticas dialógicas en las tramas complejas en las que tiene lugar, en la diversidad de expresión categorial de los procesos complejos:

Hologramaticidad, recursividad, dialogicidad, transversalidad, azar, incertidumbre, inestabilidad, diversidad, relaciones no lineales, etc., como veremos más abajo.

¹ El concepto de Comunidad Vivencial Reflexivo-Creativa Autogestiva (CVRCA) se ha trabajado en diferentes elaboraciones de nuestros proyectos y parte del concepto de M. Lipman de Comunidad de Indagación y las consideraciones de otros autores de su condición como una comunidad de aprendizaje reflexivo-creativa, a la que hemos aportado procedimientos y métodos creativos y vivenciales integradores de la experiencia vital de los participantes (González, 1994, 2004; D'Angelo, 2001, 2004, 2005, 2009, 2016).

De la dialógica grupal a la metarreflexión compleja

Recursos de la complejidad, como la recursividad en los temas grupales –volver atrás para replantearlos en un plano superior–, la incorporación transversal de diversos saberes aportados, la contextualización hologramática de los temas en deliberación, el afrontamiento constructivo de dilemáticas conflictivas, entre otros, posibilitan un reencuadre más completo de la tarea grupal.

Desde una perspectiva integradora de nivel superior, como metarreflexión –o reflexión de 2do. Orden– (Sotolongo, 2014; D’Angelo, 2014) de los fenómenos presentes en las dinámicas dialógicas grupales, la atención a los diversos “planos de realidad”² son traspuestos en interrelaciones objetivo-subjetivas, psico-sociales, macro-microsociales, hologramáticas; por tanto de diferente orden, que se revelan en unas lógicas interpretativas de pensamiento complejo. Esto quiere decir, que se realiza una interpretación y reconstrucción de las tramas complejas de relaciones de la realidad, con el empleo de principios y categorías propias de este paradigma, lo que implica otro nivel de reflexión superior al de la manifestación de las relaciones directas entre situaciones observadas.

Así, veamos cómo E. Morin (2002) presenta un conjunto de principios metodológicos para el desarrollo de un pensamiento complejo, que podemos aplicar en la interpretación profunda del transcurrir de los procesos dialógicos grupales, y que hemos detallado de acuerdo a nuestra interpretación:

1. Principio sistémico u organizacional:

Este expresa los intervínculos de los diferentes niveles de la realidad sistémica. Significa que cuando tratamos de procesos deliberativos-expresivos-propositivos grupales se debe considerar al grupo como una totalidad sistémica, en la que funcionan múltiples claves entre sus componentes: ya sean roles individuales diversos, alianzas, experiencias y posicionamientos diferentes, etc. La realidad cognitiva-afectiva-corporal se articula con otra realidad asociativa y de desempeño de roles diversos, conformando un sistema de relaciones de distintos planos que constituyen el entramado –conflictivo o no– del sistema y funciona como una organización de distintas fases de ensamblajes y dinámicas.

2. Principio hologramático:

Cada componente –o nivel de realidad de la dinámica grupal– puede ser considerado como una “parte” –ya sea individualidad o subsistema grupal–, que contiene relaciones de la totalidad; a su vez el grupo como un todo orgánico es expresión de los procesos de las partes. Marx (1961) afirmaba que “el ser humano es, a su vez, la individualidad y, al mismo tiempo, la totalidad; la totalidad pensada y sentida, tanto como ser como en su acción...”, lo que vale también para el grupo, en nuestro caso.

Estas relaciones partes-todos se expresan también en los diferentes planos de la realidad señalados antes: objetivo-subjetiva, macro microsocial, consciente-inconsciente, etc.

3. Principio de retroactividad:

En el decursar deliberativo grupal, no solo se da un fenómeno de multicausalidad –del pensamiento en el comportamiento individual o grupal–, sino que la causa influye sobre el efecto, en la misma medida que el efecto influye sobre la causa. Un fenómeno originado desde alguna instancia temática o comportamental produce efectos que, a su vez, de manera retroactiva, pueden

² Basado en la concepción de “niveles de realidad” de B. Nicoliescu (2002). Este considera la “realidad” formada por tres niveles. De aquí tomamos la idea de que la realidad no se reduce al ámbito de lo visible, en cierto sentido kantiano-hermenéutico. En términos de las dinámicas grupales, podríamos considerar “campos” o “planos de la realidad”, como un concepto que apuntan, no solo a los comportamientos visibles, sino a la interpretación de roles y alianzas de los participantes, las ansiedades que responden a procesos más profundos de las personas en relación, las competencias en formación, así como su inserción en tramas complejas micro-macro-social; todo lo cual requiere una intencionalidad de penetración activa de la coordinación en distintos niveles de funcionamiento psico-social grupal.

ser devueltos al análisis de las condiciones originales, como proceso de revisión o de rectificación permanente.

4. Principio de recursividad:

De esa manera, la dinámica grupal puede ser auto-productiva y auto-organizacional, que se enriquece de su retroalimentación progresiva y es aprovechado por la coordinación o el propio grupo –de manera demostrativa, reflexiva, etc. – para propiciar una espiral dialéctica de desarrollo, que parte de condiciones originales, para recuperar su estado a un nivel superior de interpretación y desarrollo.

5. Principio de autonomía-dependencia: (proceso auto-eco-organizacional):

Los sistemas complejos –como las dinámicas grupales– son “informacionalmente abiertos” a todo insumo y constricción de sus entornos, y “organizacionalmente cerrados”; o sea, los procesos de funcionamiento y cambio están condicionados desde su organización interna. Toda organización sistémica necesita mantener, tanto su autonomía para producir los cambios desde sus propios procesos constitutivos, como a la vez, la apertura al ecosistema del que se nutre, por el cual es constreñido o estimulado y al que transforma.

6. Principio dialógico:

Nos referimos a la convivencia dinámica entre procesos complementarios –concurrentes-antagonistas–, necesaria para la existencia, el funcionamiento y desarrollo de un fenómeno organizado. Ello está basado en la diversidad y la contradicción como motor del desarrollo. Cualquier proceso deliberativo-expresivo-propositivo (por tanto, dialógico también en otro sentido comunicacional) debe tener en cuenta esas condiciones de productividad grupal, desde la diversidad de posiciones, ideas, encuentros y desencuentros, para avanzar hacia síntesis complejas en las que se reconstruya la realidad temática con el aporte de la diferencia y no con su exclusión.

7. Principio de reintroducción del sujeto cognoscente en todo conocimiento:

El sujeto –individual o grupal– construye la realidad en la medida en que se posiciona en ella y es determinado por ella. Está inmerso en la propia realidad y no distanciado o por encima de ella. Los temas que circulan en el grupo no están situados en un “afuera” ajeno a este, sino que son parte del “aquí y ahora”, que involucra cada fibra del pensar-sentir individual-grupal. Un objetivo fundamental del proceso deliberativo grupal es lograr el paso “de la conciencia espontánea a la conciencia reflexiva y auto-reflexiva” (Freire, 1986). Este proceso de metacognición grupal permite conocer al grupo como está operando y como está determinando –construyendo o aportando– a esa construcción grupal, donde la externidad (“¿objetiva?”) se integra a los modos de comprenderla y reconfigurarla subjetivamente.

Un aporte significativo al respecto lo propone el Enfoque Generativo (Fried, 2013), que parte del modelo construccionista social, la terapia sistémica y la perspectiva de complejidad.

Este enfoque considera la inter-retroacción entre persona, relación grupal, situación contextual, en un proceso de acción conjunta que, a nuestro juicio tendría que tener la connotación hologramática (partes-todos).

También la Terapia Reflexiva Sistémica aporta enfoques teórico-prácticos coincidentes con los paradigmas post-modernos que derivan hacia la complejidad. Así se plantean los siguientes postulados construccionistas (Fraga, 2017):

- de la mente al discurso
- del *self* a la relación
- de los fundamentos de la práctica hacia la flexibilidad
- de la verdad de la teoría a la incertidumbre
- de la experticia a la colaboración

- de lo real a una construcción
- de la singularidad a la pluralidad
- de la neutralidad a los valores de la conciencia de ellos
- del problema a los recursos
- del *insight* a la acción

No obstante, la articulación de los “principios de la complejidad”, en las situaciones de dinámicas grupales concretas, no ocurre de manera espontánea sino intencional; no posee un guión pre-establecido y constituye uno de los desafíos “estéticos-epistemológicos-lógicos” de la función de la coordinación de prácticas dialógicas complejas.

¿Cómo implementar las prácticas dialógicas como procesos complejos?

Es importante, de acuerdo con lo anterior, considerar que el diálogo opera, como medio de expresión de las interacciones sociales, sobre dos contextos complejos interrelacionados: el de la propia situación de diálogo que se recrea a partir de las experiencias, saberes y vivencias de los participantes en grupos de práctica y aprendizaje, y el contexto cotidiano macro-meso-micro social en el que actúan.

La situación de diálogo implica entonces “un desplazamiento desde el contexto concreto que proporciona los hechos, hasta el contexto teórico, en el que dichos hechos se analizan en profundidad, para volver al contexto concreto, donde los hombres experimentan nuevas formas de praxis... como espiral dialéctica de concientización” (Freire, 1994).

Pero ello sugiere una operación de relacionamiento de tramas de realidades diversas, de situaciones confluyentes o en conflicto, en diferentes niveles de su expresión, que requieren un desmontaje de sus intervínculos y una reconstrucción hologramática integradora.

Construyendo desde la incertidumbre y los planos de la realidad. La coordinación hacia el avance grupal.

En los temas a debate en procesos dialógicos transformadores, la emergencia de lo inesperado es constante. Al tratarse de la diversidad de percepciones, experiencias, saberes, expectativas y posicionamientos de los participantes, queda abierta la matriz comunicacional a lo insólito posible.

En el plano del sistema interno grupal se configura en una realidad semejante a los procesos de la micro-física cuántica, a manera de “flujos” (ondas) impredecibles, con temas coexistentes – contradictorios o no–, a la manera de rizomas que se abren en diferentes direcciones, ya se trate de relaciones interdependientes más que de “elementos” (partículas) temáticos que se agoten en su consideración de manera aislada; surgen líneas de debate simultáneas, se sumergen otras, se dan nuevas articulaciones, emergen constantemente nuevas posibilidades de proyección y desarrollo de la realidad en consideración (saltos cuánticos).

Aparentemente aflora un mundo caótico de inquietudes, problemáticas, individualidades incoherentes o complementarias, cambios de perspectivas, preeminencia de asuntos subyacentes, etc. De pronto se nos presenta la realidad –al decir de E. Morin (2007) – como “un archipiélago de certidumbres en un mar de incertidumbres”. No obstante la acción humana trata de imponer orden en el caos.

El coordinador, apoyado en la emergencia grupal (lo que ciertos participantes del grupo, como portavoces grupales, plantean desde la necesidad sentida grupal), debe intentar encontrar y proponer caminos lógicos de relacionamientos y avances del tema –o nuevos temas posibles–. Se trata de imponer cierto orden en el caos aparente, brindar cursos de potencial acción productiva. De hecho, la visión de la complejidad trata de esa alternancia o complementariedad entre orden y caos en la multiversidad existente en el sistema interno grupal en interacción contextual hologramática, en las tramas del sistema interno grupal y los sistemas sociales mayores.

El coordinador y el grupo se mantienen, así, en el terreno de la incertidumbre, abierto a líneas posibles de construcción colectiva productiva: ¿Cuál sería la línea de razonamiento a seguir?, ¿qué prioridad dar al curso de los acontecimientos que emergen?, ¿Cómo encadenar unos y otros argumentos distantes o contrapuestos?, ¿Cuáles pueden ser las ideas o expresiones que lleven al avance en el análisis propositivo del tema en cuestión?

En esta apertura de campo a lo incierto se sobreponen, complicando la situación, como realidad intangible sobrepuesta a los discursos expresados –lo que es más fuerte en los momentos iniciales del empalme grupal–, los que pudiéramos considerar otros “planos de la realidad (según Nicolescu, 2002) grupal”: ansiedades grupales de pérdida o paranoides (según Rivière, 2003), que están expresando resistencias al avance hacia la tarea grupal, junto a roles grupales, patrones de interacción social como prácticas interconectadas de saber-sentir-poder-discurso-acción (según Sotolongo, 2004) posicionamientos diversos, alianzas y redes grupales, etc.

La coordinación del grupo opera aquí desde la intuición conectiva con la grupalidad subjetiva para descubrir-interpretar la manifestación de esos planos de la realidad grupal-contextual-social: ¿arte adivinatorio, signos interpretativos, empatía grupal? El coordinador debe reenfocar su acción a partir de ciertos síntomas de los planos de realidad grupal emergentes.

Tarea - Proyecto e instrumentos metodológicos para la transformación individual-grupal

El trabajo grupal en el “aquí y ahora” se convierte en una relación compleja hologramática: macro-microsocial, pasado-presente-futuro, consciente-inconsciente, objetivo-subjetiva, individual-colectiva. Desde este punto de vista complejo todo el contexto –planos de la realidad– se integra en una relación todo-parte en la que el sistema total forma parte del sistema interno grupal y viceversa.

Esto implica la necesidad de la coordinación del grupo de tener en cuenta los planos móviles en los que se están desarrollando los comportamientos complejos de sus integrantes, para poder dar cuenta de las tramas relacionales en que se ubican y proyectan.

El diálogo es considerado en su diversidad de expresiones, tanto verbal, como corporal, dramática, plástica, etc., así como en su intencionalidad, ansiedades-temores inconscientes, roles-alianzas, patrones de interacción social como prácticas interconectadas de saber-sentir-poder-discurso-acción, etc., que en su conjunto constituyen formas de manifestación integral de las personas en relación (grupal, social), en diferentes “planos de realidad”.

Acorde con esos campos de expresión integral de las personas en relación, se refieren diversos enfoques metodológicos actuales que se articulan de manera flexible en los distintos momentos de la dinámica grupal (pre-tarea-tarea-proyecto) y propician la problematización de las situaciones, el manejo de conflictos, la construcción de alternativas, el posicionamiento hacia diversos fenómenos de la realidad micro y macro-social, propiciando un empoderamiento integral para la acción práctica transformadora.

No es posible avanzar en la tarea grupal si no se van solucionando las ansiedades bloqueadoras, si no se trabajan los roles disruptores y se aprovechan los roles productivos, se interpretan los patrones de interacción social grupal, las alianzas emergentes, se reencauzan los conflictos y se reinstalan vías para el avance de la tarea.³

El proceso grupal, entonces, pareciera como si se tratara de un proceso de ensayo y error, que navega entre realidades de distintas dimensiones y, en efecto, parcialmente es así; ante esta realidad cuasi inatrapable se trata de poner en práctica ensayos de lógicas –en parte prefiguradas, pero inconclusas o tentativas–, que van conformando la construcción del tejido temático que se podría ir definiendo más claramente por la coordinación, desde la elección de las lógicas probables

³ Pichón Rivière considera que el avance de la acción grupal pasa por los momentos de pre-tarea, tarea y proyecto, que se definen por la solución de las ansiedades propias de cada uno y la armonización de los roles participantes.

y contando con la emergencia grupal para realimentar y reconformar el curso de la acción deliberativa-reflexiva-expresiva que propicie la construcción productiva grupal.

Es frecuente, aquí, que el coordinador indague en el grupo el estado de inquietud latente; por ejemplo, mediante interrogaciones: ¿qué están sintiendo?, ¿qué está frenando al grupo en este momento?... La introspección reflexiva grupal, ayudada por la interpretación de la coordinación, puede sacar al grupo del estado de “Pre-tarea” al de “Tarea” (Rivière, citado).

Se va construyendo una matriz dialógica grupal (Esquema Común Referencial Operativo –ECRO– Rivière, citado). Dialógica en dos sentidos: porque opera a través del diálogo –no solo verbal, sino expresivo, consciente e inconsciente, gestual y verbal, simbólico y directo, etc.– y porque dialogicidad significa tratar con la diferencia, coexistencia y síntesis de contrarios.

Esta matriz dialógica, como sistema reflexivo vincular está, entonces, abierto a la reconstrucción permanente de lógicas de pensamiento-acción, de asunción progresiva de contenidos temáticos emergentes y religadores; está orientada hacia transformaciones relacionales profundas: pensar-sentir-actuar-ser, en planos de integración sucesivos. Se avanza en la construcción productiva conjunta del conocimiento en la perspectiva compleja de la tarea grupal.

La conformación discursiva, en el transcurso de la acción deliberativa-expresiva-propositiva, se integra contextualmente en expresiones cognitivas y afectos develados. El proceso grupal, entonces, puede pasar a la fase de “Proyecto”; o sea, a una fase generativa de construcción de propuesta de soluciones, de proyectos de acción transformadora.

Integración de métodos y procedimientos transformadores en la CVRCA

Precisamente, en el transcurso de tránsito de una a otra etapa del proceso grupal, se van construyendo las prácticas dialógicas como comunidad vivencial reflexivo-creativa autogestivas (CVRCA). Esta constituye un espacio flexible y abierto al empleo de diversas metodologías, constituyéndose en una comunidad de aprendizaje y de transformación grupal.

La CVRCA parte de principios freireanos –comunes en la Educación Popular– ya expuestos para constituir diálogos auténticos. En este proceso integramos modelos de Comunidad de Indagación –CI– (Mathew Lipman), Indagación Crítico-Creativa –ICC– y Anticipación Creativa –AC– (América González), Técnica de Grupos Operativos –TGO– (Pichón Rivière), Técnicas dramáticas y juego de roles –TDR– (J. Moreno, E. Pavlovsky, etc.), Expresión corporal creativa –ECC– (Fidel Moccio) Indagación Apreciativa –IA– (Diana Withney), Indagación Generativa –IG– (Dora Fried), entre otros.

Esto posibilita dar cuenta de los diferentes niveles expresivos de las personas y la imaginación colectiva grupal.

Como hemos planteado, el tránsito hacia la configuración de una CVRCA parte de la enunciación por los participantes de sus inquietudes e intereses sobre los temas a abordar; se construye desde los saberes diversos y el emergente grupal, mediante procedimientos crítico-reflexivos de coordinación grupal que, a la vez que ponen la mirada en procesos interactivos-subjetivos (analítica operativa), propician la formación de competencias humanas generales de razonamiento reflexivo-creativo, interacción social cooperada y autodirección personal-grupal.

En este proceso se invierte el tradicional rol de facilitador-operador grupal, y se pone el énfasis en la coordinación desde abajo, desde el sentir-pensar del grupo. Así, las preguntas y temas principales surgen desde este y el coordinador sugiere o promueve articulaciones o caminos posibles.

La definición de la Tarea grupal puede aquí elicitar desde la integración de diversas metodologías (CI, ICC, IG, TGO, etc.). Por ejemplo, el propósito de que el grupo logre preguntas eficaces –que conduzcan a un nuevo conocimiento del asunto, aborden sus aspectos centrales, etc.– que conduzcan a los problemas significativos que se necesita afrontar, puede lograrse con la

ICC. Igualmente el planteo de preguntas generativas,⁴ que aborden el reconocimiento de episodios –problemáticos o no, de situaciones vitales recuperadas– capaces de crear nuevos significados y prácticas alternativas, etc. Momento que puede articularse con la AC, para producir escenarios diversos imaginados.

La IA puede propiciar la imaginación creadora desde núcleos apreciativos –obviando situaciones problemáticas– para configurar sueños que se convierten en proyectos y posibilidades de diseño proactivo en las situaciones confrontadas.

En general, los enfoques abiertos hacia la creatividad y la construcción de alternativas (sobre todo ICC, AC, IA e IG) abordan problemas y oportunidades, recursos y posibilidades, para crear situaciones alternativas innovadoras.

Complejidad y competencias en planos integradores de la realidad y transformación grupal

La persona es y forma parte de sistemas complejos, es portadora y se inserta en trayectorias vitales atravesadas por matrices o patrones de actividad y de relaciones sociales e interpersonales, pautas culturales e institucionales, que son reinterpretadas y reconstruidas con mayor o menor éxito por los individuos en tramas relacionales humanas, que requieren su actualización constante en medio de cursos contradictorios y cuya proyección perspectiva presenta la característica de los procesos de incertidumbre y caos, a los que pretende, intencionalmente, imponer un orden posible.

Ello implica reajustes constantes y reconstrucciones de las aspiraciones y de las valoraciones y transformaciones prácticas de contextos vitales.

Estas reconstrucciones deben mantener lo esencial de la dimensión de la identidad personal en síntesis con las direcciones de desarrollo posibles, conservar la coherencia personal esencial dentro de la relativa imprevisibilidad y dialogicidad de los procesos en la dimensión temporal del presente, con el pasado y futuro, y sus conexiones con las perspectivas del contexto socio-cultural y natural del que forma parte.

Las implicaciones de los enfoques socio-histórico-culturales, con énfasis complejos holísticos, críticos y emancipatorios en la acción práctica, encuentran una vía de expresión formativa con las concepciones de que dan cuenta de la interconectividad de los procesos psicológicos mencionados que caracterizan cualquier acción humana y se integran en la totalidad de las manifestaciones de la persona social.

Como planteamos, la introducción de este enfoque hologramático se contrapone a la habitual consideración fragmentaria de las áreas cognitivas, disposicionales y comportamentales de expresión de la persona. El desempeño del individuo en cualquier campo de la vida requiere de la utilización de determinados recursos de elaboración cognitiva que se expresan en habilidades, destrezas, capacidades, etc.

Pero los representantes del enfoque histórico-cultural –desde Vygotsky hasta otros más recientes como Davidov, Elkonin y otros– han demostrado que son las elaboraciones provenientes de la interrelación de todos sus procesos cognitivos y afectivos, biológicos y psicológicos, lo que va conformando la experiencia vital, en matrices de actividad y de interacción-mediación social y semiótica entre los individuos, proveyendo una “integración de sentido” a sus direcciones de despliegue vital.

La introducción del concepto de competencias –a pesar de sus muchas interpretaciones en distintas corrientes teóricas–, en nuestro caso, intenta articular diversos procesos constitutivos de la expresión integral de la persona (experienciales, cognoscitivos, disposicionales, valorativos, simbólicos, desempeños comportamentales, etc.), lo que constituiría un paso adelante en la consideración de la articulación no lineal de los procesos psicológicos en la actividad de la

⁴ Propician una mirada hacia experiencias únicas personales que pueden conducir a conexiones grupales y nuevas visiones de las situaciones problemáticas.

personas, por oposición a la fragmentación habitual de consideración de habilidades, capacidades, motivaciones, actitudes, etc., frecuentemente estudiados como procesos aislados unos de otros.

En esa polémica nosotros hemos abogado por impregnar el concepto de competencias (entendido como competencias humanas generales y profesionales) de un contenido integrador, procesual y desarrollador. No obstante, debido a la confusión semántica y al predominio de las posiciones instrumentalistas y cognitivas del mainstream en el tema, hemos estado considerando la posibilidad de una nueva denominación de estos procesos como Potencialidades Realizadoras Integradoras y Desarrolladoras (PRID), D'Angelo, 2011). Estas serían consideradas como unidades de análisis de nivel integrador intermedio del funcionamiento de la personalidad (Vygotsky denominó las vivencias como unidades de análisis de un proceso integrador cognitivo-afectivo en un nivel básico) que articulan una diversidad de procesos cognoscitivos, afectivos y comportamentales, mientras que constituirían subsistemas de otros procesos integradores más generales de la persona, como proyectos de vida, orientaciones vitales, concepción del mundo, etc...

Es así que la dinámica de las prácticas dialógicas tendría, como uno de sus fines, lograr la construcción o transformación de las competencias humanas generales y profesionales –o PRIDs en la nueva terminología propuesta, con enfoque socio-histórico-cultural, humanista, complejo y crítico-emancipatorio– (anexo 1), que conjugan la integralidad del conocimiento y las relaciones éticas e interpersonales desde la construcción de sentido y praxis en las dimensiones de lo experiencial, cognitivo, afectivo-disposicional-valorativo, ejecutivo-autorregulador y de la integración individual-colectiva en su contexto social propio.

Ello tiene como propósito, empoderar a los miembros del grupo hacia la autogestión participativa de sus realidades –como grupo autónomo y solidario, y como actor sujeto de sus transformaciones sociales.

Así, estas competencias humanas generales operan como instrumentos simbólicos-prácticos de aprendizaje social que posibilitan la transformación de la realidad y de los propios individuos, en conjunción con las configuraciones de orientaciones vitales que sustentan la unidad de significación e integración general de las personas y grupos.

La coordinación del grupo y la colaboración de los participantes facilitan mecanismos de ayuda a partir de la mediación cultural (andamiajes, instrumentos, artefactos, interacciones mediadoras, etc.), que propicien la activación de mecanismos de aprendizajes y el tránsito hacia nuevas zonas de desarrollo próximo. Esto implica que las competencias expresan el nivel de desempeño actual y potencial, tanto a nivel individual como grupal, con lo que se abren las posibilidades de desarrollo y empoderamiento grupal-social.

Autonomía Integradora: síntesis de la complejidad grupal

Una categoría que nos introduce en la visión compleja, con una intención de transformación emancipatoria de la realidad grupal y social, la definimos como Autonomía Integradora (D'Angelo, 2005, 2010, 2016). Es una mega-categoría que articula diversos procesos sociales (Integración social en la diversidad, Autodeterminación contextual en la acción social, Empoderamiento para la autogestión social) –como veremos más adelante– y que consideramos importantes para avanzar en una visión hologramática que los articule y oriente, no solo en su comprensión interconectada, sino también en las direcciones de su transformación. Esto supone la consideración de procesos de la subjetividad y de participación e integración social en contextos comunitarios y organizacionales relacionados que poseen sus trayectorias socio-históricas, sus significaciones culturales diversas y relaciones micro-macro-sociales, como elementos claves a tener en cuenta en su transformación en ámbitos socio-comunitarios.

La perspectiva de la complejidad, como hemos visto, aborda la relación sujeto-objeto como unidad de determinaciones entre lo externo-interno, objetivo-subjetivo, sistema-entornos, macro-micro, etc. Esto quiere decir que los vínculos de causalidad de los fenómenos subjetivos se enmarcan en

el condicionamiento externo, pero son asimismo constructores y transformadores de esa realidad como la de sí mismos.

Pone el énfasis en la necesidad de comprensión de las determinaciones mutuas entre los dos órdenes de fenómenos y en las posibilidades de autorganización de la propia subjetividad y de la autoconstrucción de los sujetos en sus contextos concretos, a partir de sus relaciones con los entornos posibles.

La autorganización es una noción clave en la comprensión de los fenómenos complejos, porque da cuenta del automovimiento de los procesos desde el interior de los propios sistemas –abiertos y alejados del equilibrio– en sus relaciones con los entornos en que se desenvuelven.

La lectura desde la complejidad, de estos procesos, plantea la relatividad de las determinaciones concretas en la doble dimensión objetivo-subjetiva, la importancia de las trayectorias vitales socio-históricas-culturalmente determinadas y autoorganizadas, el papel de las bifurcaciones posibles en las redes de relaciones previstas y-/o azarosas con el mundo.

Así, la autonomía Integradora, vista en sus dimensiones constitutivas, referiría a la promoción de espacios, institucionalidades y prácticas promotoras, en los cuatro ejes que se presentan a continuación:

• **Integración social en la diversidad:**

-Interacción articuladora entre subjetividades sociales, factores estructurales-organizacionales y modales-dinámicos, que se vinculan a las características de los problemas con el entorno material-ambiental y organizativo de las actividades sociales (propias de un ámbito físico-territorial determinado).

-Interconectividad de las instituciones sociales y otros actores en el afrontamiento de las contradicciones virtuales; dialéctica de construcción social abajo-arriba, arriba-abajo y relaciones horizontales que constituyen las redes comunicativas de los actores sociales de base, concertación en la diversidad.

• **Autodeterminación contextual en la acción social:**

-Crítica, reflexividad comprensión del papel de los propios actores en las contextualidades complejas.

-Problematización de las condiciones instituidas en los espacios reproductivos cotidianos y elaboración de alternativas posibles de inserción constructiva social y de realización personal-social.

-Creatividad-generación de alternativas múltiples e iniciativas auto-organizativas y diseño de espacios de participación-control social posibles por los sujetos y los actores organizacionales de la participación social.

-Responsabilidad y solidaridad social (no solo con su colectividad inmediata, sino también con la comunidad de pertenencia y la sociedad total).

-Compromiso ético humano emancipatorio en el manejo de relaciones tendientes a la manipulación y la dominación, así como en el manejo constructivo de conflictos.

• **Empoderamiento para la participación social protagónica:**

-Acciones de diálogo social que propicien valores y relaciones constructivas (responsabilidad y solidaridad social).

-Orientación psico-social para potenciación de la reconstrucción de proyectos de vida individuales y colectivos, basados en la autonomía individual y la interacción grupal y social.

-Formación de competencias del desarrollo humano reflexivo-creativo-participativo: (Disposiciones problematizadoras de la realidad, apertura a alternativas múltiples-generación creativa).

-Ejercicio democrático del poder. (Protagonismo en la formulación y control efectivo de las decisiones, en todos los niveles de acción de la autogestión social de base).

• **Emprendimiento-autogestión social:**

-Capacidad-disposición (competencia general) para elaborar y aplicar proyectos en lo social, cultural y material, que permitan el afrontamiento constructivo de los problemas sociales para su transformación y el desarrollo de la calidad de vida social de los pobladores de la comunidad.

-Competencias para la sensibilización e incorporación de actores sociales al rediseño del proceso transformativo para el desarrollo social autogestivo. Promoción de alianzas.

Esas dimensiones constitutivas de autonomías integradoras se plantean en el plano de las configuraciones individuales-grupales, en sus vínculos mutuos con las posibilidades de diseños socio-institucionales de las prácticas de vida cotidiana emancipatorias.

El empleo de esta plataforma teórico-metodológica sintética posibilita una reflexión de segundo orden de los procesos grupales-sociales; es una necesidad para el desmontaje de los mecanismos de la subjetividad de cara a las potencialidades reconstructivas, en las dinámicas grupales complejas, orientadas hacia una sociedad que se dirija a la autorrealización social y al desarrollo de una autonomía integradora que abran mayores oportunidades y opciones (proyectos de vida) a sus ciudadanos, en un contexto de justicia social, progreso, solidaridad y dignidad humanas.

Algunas aplicaciones de las prácticas dialógicas transformadoras complejas a la realidad social

Como nos referimos antes, estas prácticas dialógicas cuentan con una trayectoria de experiencias de acción-transformación de nuestro equipo GCTS, sobre lo que podemos significar, brevemente, dos campos de su realización:

1- Diálogo Inter Generacional y de Género (DIGG):

En estas experiencias, las polaridades asociadas a las respectivas posturas identitarias de generación y género se solucionan o atenúan a través de la concientización de aspectos comunes y diferentes vinculados a historias de vida y situaciones de los sujetos en sus posicionamientos micro-macrosocial, aportándose acciones conjuntas intergeneracionales y de género de contribución a la mejoría de condiciones de vida de la comunidad y propuestas a las políticas públicas en diferentes ámbitos socioeconómicos. Relacionan el contexto grupal-colectivo comunitario y social general.

En este sentido se ha elaborado y probado exitosamente una metodología de DIGG, a través de prácticas dialógicas transformadoras (CVRCA), que consta de cinco momentos o etapas:

1ra: Construcción de concepto Generaciones

Representación de cada Generación

2da: Representación intergeneracional

3ra: Exploración y manejo de conflictos intergeneracionales

4ta: Transformación de conflictos intergeneracionales (Métodos del DIGG)

5ta:- Proposición de alternativas de transformación IGG y aplicación del DIGG en acciones y proyectos comunitarios y posicionamientos institucionales en espacios sociales mayores.

(D'Angelo y otros, 2006, 2009, 2010).

2- Prácticas Dialógicas Autogestivas Comunitarias (PDAC):

Estas han consistido en la transformación de subjetividades y prácticas comunicativas-participativas solidarias de diversos actores sociales, en el contexto micro de la comunidad y macrosocial (hologramático); implica construcción de espacios colectivos formativos y

deliberativos, de prácticas dialógicas transformadoras (CVRCA), que se orientan hacia proyectos y alternativas creativas de solución de problemas, el mejoramiento de la calidad de vida y una amplia participación social ciudadana.

En los últimos años, se ha hecho énfasis en la constitución de grupos gestores comunitarios en forma de alianzas solidarias público-privadas, que aúnan esfuerzos de emprendedores privados y cooperativos, proyectos comunitarios, empresas e instituciones estatales y otros actores relevantes de la comunidad, lo cual promueve una orientación de autogestión solidaria y sustentable para el desarrollo socio-económico comunitario. (D'Angelo, 2013, 2016).

3- Currículos educativos Complejos y Desarrolladores (CCD)

Esta plataforma epistemológica-didáctica, construida y probada en diferentes espacios de formación en la actividad investigativa y de nivel académico básico, medio y superior, plantea una renovación pedagógica curricular a partir de sus tres dimensiones fundamentales como aprendizajes dialógicos, problematizadores y generadores. Atiende la perspectiva hologramática del conocimiento en la transversalización de saberes, que implica un punto de vista investigativo y moviliza las experiencias personales en la construcción conjunta del conocimiento, los aprendizajes transversales de disciplinas integradas, desde la formación de competencias generales y profesionales, y la construcción de proyectos de vida de desarrollo profesional-personal desde una mirada social.

Comprende tres dimensiones heurísticas interrelacionadas:

Contextualización hologramática.-

Integración del conocimiento, saberes cotidianos, prácticas y expectativas vitales. Enfoque transdisciplinar. Contextualización socio-histórico-cultural.

(Situación Social de Desarrollo)

Aprendizajes para autonomía Integradora.-

Problematización y autorganización en comunidades de aprendizaje reflexivo-creativo-vivencial. Formación basada en Competencias Universales-Profesionales. (PRID)

(Zonas de Desarrollo Próximo Colectivas)

Proyección vital –social de actualización desarrolladora.-

(D'Angelo, 2010a)

Estos tres campos mostrados, de aplicación de prácticas dialógicas transformadoras, con enfoque de complejidad, nos han permitido avanzar en la articulación de sus principios a la acción social-educativa concreta, y pasar de la asunción general del cuerpo categorial del nuevo paradigma, a su expresión en la praxis personal-grupal que propicie un desarrollo social humano más integral y transformador.

Referencias bibliográficas

Capra, Frank (1998). *La trama de la vida. Una nueva perspectiva de los sistemas vivos*. Barcelona: Anagrama.

Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.

D'Angelo, O. (2000). Formación para los proyectos de vida reflexivos y creativos en el campo profesional, *Rev. Internacional Creceamos*, Puerto Rico.

_____. (2001). *Sociedad, Educación y Desarrollo Humano*. La Habana: Acuario.

- _____. (2002). Enfoque histórico-cultural, complejidad y desarrollo humano. En una perspectiva integradora, transdisciplinaria y emancipatoria. Ponencia al Encuentro Internacional *Hóminis-02*, La Habana.
- _____. (2004). Desarrollo de una cultura reflexivo-creativa para la transformación social en diferentes actores sociales. Informe de investigación: La Habana: Departamento de Creatividad-CIPS.
- _____. (2005). *Autonomía Integradora. El desafío ético emancipatorio de la complejidad*. La Habana: Acuario.
- _____. (2007). Contextualidades complejas y subjetividades emancipatorias. Ponencia Seminario Internacional de Complejidad'08-La Habana.
- _____. (2008). Manejo de conflictos en la gestión comunitaria y las relaciones inter generacionales. *Temas* no. 53, enero-marzo, La Habana.
- _____. (2009). Competencias para la participación social. Retos y apuestas en los nuevos contextos sociales, *Rev. Crecemos Internacional*. Puerto Rico.
- _____. (2010). Marco teórico-metodológico: Desarrollo de subjetividades y espacios de participación comunitaria para la transformación social-Informe inédito, CIPS, La Habana.
- _____. (2010a) El Currículo Complejo: Desarrollo de Proyectos de Vida para Autonomía Integradora. Ponencia Encuentro Internacional de Educación y Pensamiento Rep. Dominicana.
- _____. (2011). Perspectiva socio-histórico-cultural, humanista-crítica y compleja en la formación de competencias humanas. Retos y problemas. Bib. Virtual CLACSO.
- _____. (2014). Meta-sistematización de resultados de proyectos SPTS-Autonomía Integradora, 2006-2012. Informe inédito. CIPS, LA Habana.
- _____. (2016). Marco teórico de Proyecto estrategias de entramados cooperativos no agropecuarios y sus procesos de participación de Centro Habana, Inédito, CIPS. La Habana.
- D'Angelo, O.; Guach, J. y R. L. Peña (2004). Desarrollo de una cultura reflexivo-creativa para la transformación social en diferentes actores sociales. Informe de investigación. Departamento de Creatividad-Inédito-CIPS, La Habana.
- D'Angelo, O.; Lorenzo, K. y Cruz Y. (2006). Experiencia transformativa con grupos de Diálogo Intergeneracional (GDI).- Resultado de investigaciones realizadas por el Grupo CTS-CIPS- - inédito CIPS- La Habana.
- D'Angelo, O.; Lorenzo, K. y Cruz Y. (2009). *Formación para el Diálogo Intergeneracional. Más allá del conflicto*. La Habana: Acuario.
- D'Angelo, O. y otros.(2010). Desarrollo de Subjetividades y espacios de Participación comunitaria para la Transformación Social (SPTS)- Informe de resultado integrador, inédito-CIPS-La Habana.
- Domínguez, M. I. (2005). "Identidad nacional y sucesión generacional en Cuba". *Revista Caminos*, La Habana, no. 37-38, pp. 39-53.
- Fraga, R. (2016). Prácticas Dialógicas en Psicoterapia.- Ponencia en Sección Red Diálogos Productivos-Soc. Cubana de Psicología.- CIPS- La Habana
- Freire, P. (1994). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- _____.(1975). *Acción cultural para la libertad*. Buenos Aires:Tierra Nueva.
- _____.(1982). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- _____.(1986). *Hacia una pedagogía de la pregunta*. Buenos Aires: La Aurora.
- Fried Schnitman, Dora (2009). Metodologías del enfoque generativo. Presentación Fac. Psicología. Universidad de La Habana.
- González, A. (1994). *PRYCREA. Desarrollo multilateral del potencial creador*. La Habana: Academia.
- _____. (2003). *Creatividad y Métodos indagatorios*. La Habana: Academia.

- González, América; D'Angelo, O. y otros (1995) *Creatividad, Pensamiento y Motivación*. La Habana: PRYCREA.
- Habermas, J. (1991). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- Lipman, M. (1989). *En busca del sentido. Manual para acompañar a Pixie*. Madrid: De La Torre.
- Lipman, Mathew (1991). Thinking in education. (Manuscrito en prensa), N. J., EE.UU.
- Lipman, M. y otros (1992). *La Filosofía en el aula*. Madrid: De La Torre.
- Luhman, N. (1995). La autopoiesis de los sistemas sociales. *Zona Abierta*, no. 70/71, Buenos Aires.
- Magendzo, A.; Danoso, P. (1992). *Diseño curricular problematizador*. Santiago de Chile: PIIIE.
- Maliandi, Ricardo (1994). *Ética: conceptos y problemas*. Buenos Aires: Biblos.
- Marx, Carlos (1976). Tesis sobre Feuerbach. *Obras Escogidas de Marx y Engels*, t. I, Moscú: Progreso.
- _____. (1961). Manuscritos económico-filosóficos de 1844. En: Marx y Engels. *Escritos económicos varios*. México: Grijalbo.
- Maslow, A. (1979). *El hombre autorrealizado*. Barcelona: Paidós.
- Morin, E. (1984). *Ciencia con consciencia*. Barcelona: Anthropos.
- _____. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- _____. (2002). Los principios generativos y estratégicos del método. En: *Educación en la era planetaria. El pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y en la incertidumbre humana*, Universidad de Valladolid, México: UNESCO.
- Munné, Frederic (2001). De la epistemología de la complejidad al destino humano. Entrevista. *Revista Casa del Tiempo*, UNAM. México, mayo 2001.
<http://www.uam.mx/difusion/revista/may2001/html>
- _____. (1998). La crítica epistemológica en la psicología social del traspaso de siglo. En: Páez, D. y Ayestarán, S., eds. *Los desarrollos de la Psicología social en España*. Madrid: Infancia y Aprendizaje, cap. 1, pp.19-24.
- Nicolescu, B. (2002). Levels of reality and the sacred.-conference en Univ. Pontificialis Lateranensis, January 7-10.
- Picard, Ch. (2002) *Mediación en conflictos interpersonales y de pequeños grupos*. La Habana: Acuario.
- Rivière, P. (2003). El proceso grupal: del psicoanálisis a la psicología social (I), Buenos Aires: Nueva Visión.
- Schön, D.A. (1992). *El práctico reflexivo. Cómo piensan los profesionales en la acción*, Barcelona: Paidós/MEC.
- Sotolongo, P. (2004). *Teoría social y vida cotidiana. La sociedad como sistema dinámico complejo*, Instituto de Filosofía. La Habana: Acuario.
- Sotolongo P. y Delgado C. (2006). *La revolución contemporánea del saber y la complejidad social. Hacia unas ciencias sociales de nuevo tipo*. CLACSO
- Sotolongo, P. (2013). Dinámica y semiosis de la autoorganización. Ponencia Taller Nacional de Complejidad 2014, La Habana.
- Vygotsky, L. (1966). *Pensamiento y Lenguaje*. La Habana: Revolucionaria.
- _____. (1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana: Científico Técnica.
- Wagensberg, J. (1998). *Ideas sobre la complejidad del mundo*, Barcelona: Tusquets.
- Whitney, D. y Trosten, Bloom, A. (2010). *El poder de la indagación apreciativa. Una guía práctica para el cambio positivo*. La Habana: Acuario.

Anexo 1

Competencias generales del desarrollo humano integral

- **Reflexivas-crítico-creativas:**

Construyen procesos básicos en las situaciones de aprendizaje y vitales

Razonamiento

Indagación-Problematización

Flexibilidad-Reestructuración

Generación-Transformación

Anticipación-Expansión

Evaluación-Toma de decisiones

Independencia-Autorregulación

- **Socio-interactivas**

Conforman valores humanos de disposición y comportamiento prosocial

Comunicación e Interacción social humana cooperada

Relaciones estéticas. Sensibilidad en relación natural, social

Relación ética, cívica, histórica

- **Autodirectivas (Megacompetencias)**

Configuran direcciones y contenidos generales de la persona y sus proyectos de vida

Autonomía personal-autogestión (autoexpresión, autoestima, autenticidad, autogestión social)

Autodesarrollo-orientación y proyección de situaciones vitales (trascendencia-integración personal-social-universal)

UNA MIRADA INTERNACIONAL Y NACIONAL A LAS INVESTIGACIONES SOBRE PARTICIPACIÓN EN LA GESTIÓN COOPERATIVA

Paloma Carina Henríquez Pino Santos

Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana

Resumen

El cooperativismo constituye un movimiento económico que posee numerosas ventajas sociales. Las cooperativas se diferencian de otro tipo de empresas en un conjunto de principios que caracterizan su gestión. La participación democrática en la gestión cooperativa constituye uno de los principios medulares del cooperativismo y también representa un pilar para el desarrollo de la gestión cooperativa. En Cuba, el proceso de implementación de los Lineamientos de la Política Económica y Social del Partido y la Revolución permitió la apertura del sector cooperativo no agropecuario como proyecto experimental de reciente implementación, por lo cual resulta relevante conocer cuáles son los resultados y elaboraciones teóricas tanto en nuestro país como en el extranjero sobre la temática de la participación en la gestión cooperativa. Debido a ello, el objetivo de esta investigación es caracterizar las investigaciones sobre la participación en el sector cooperativo a nivel internacional y también nacional, en aras de vislumbrar qué aspectos son necesarios para el logro de una participación democrática en el sector cooperativo. Se utilizó como método el análisis documental de veintiocho trabajos extranjeros y catorce investigaciones cubanas que analizan la participación en la gestión cooperativa como categoría de estudio.

Palabras claves: participación, gestión cooperativa, cooperativismo.

Abstract

Cooperativism is an economic movement that has many social advantages. Cooperatives differ from other types of companies in a set of principles that characterize their management. Democratic participation in cooperative management is one of the core principles of cooperativism and also represents a pillar for the development of cooperative management. In Cuba, the implementation process of the Economic and Social Policy Guidelines of the Party and the Revolution allowed the opening of the non-agricultural cooperative sector as an experimental project of recent implementation, so it is relevant to know what the results and theoretical elaborations are in our country and abroad on the subject of participation in cooperative management. Due to this, the objective of this research is to characterize the research on participation in the cooperative sector at an international and national level, in order to discern what aspects are necessary for the achievement of democratic participation in the cooperative sector. The method used was the documentary analysis of twenty eight foreign works and fourteen Cuban researches that analyze participation in cooperative management as a category of study.

Keywords: participation, cooperative management, cooperativism.

Introducción

El cooperativismo en la actualidad constituye el movimiento socioeconómico más grande del mundo y abarca todos los sectores de la economía. De las formas de gestión empresarial es la más humanista, autogestionaria, justa, equitativa y democrática (Piñeiro, 2012), pues pone como centro no al capital, sino a los seres humanos. El movimiento cooperativo posee entre sus ventajas el aumento del poder adquisitivo y de la productividad de sus integrantes, al proveerles un mercado justo. Posibilita además el acceso de la población a diferentes servicios públicos y sociales, de acuerdo con los cuales pueden ser redistribuidos entre los socios los excedentes que genera. Las cooperativas poseen un efecto regulador sobre los precios y debido a la responsabilidad social que las caracteriza deben reinvertir en la comunidad, región y nación en que se insertan.

El cooperativismo permite mejor organización de las fuerzas productivas y aumento de la motivación de sus trabajadores. Se ha constatado que el adecuado funcionamiento de las cooperativas logra mayor sentido de pertenencia, al tiempo que favorece la creación de formas de propiedad colectiva (Cruz & Piñeiro, 2011). También aumenta la productividad del trabajo y mejoran los ingresos, puesto que logra elevar la producción con gastos fijos más bajos y a menores costos, a la vez que estimula economías de escala. No obstante, en algunos lugares las cooperativas permanecen como centros de producción subordinados a las grandes empresas capitalistas, o pueden devenir en una opción de supervivencia para sectores marginales de la sociedad.

En el contexto cubano, el cooperativismo ha resurgido en formas económicas diferentes a las ya instituidas, a partir de la implementación de los Lineamientos de la Política Económica y Social del Partido y la Revolución aprobados en el VI Congreso del PCC (2011). Este proceso abrió la posibilidad a la creación de cooperativas en sectores no agropecuarios, inexistentes hasta esa fecha.

La participación democrática en la gestión administrativa de la cooperativa constituye un principio medular para garantizar un adecuado funcionamiento de esta alternativa empresarial. Al mismo tiempo representa un pilar que permite el desarrollo del resto de los principios. La participación democrática en la gestión cooperativa presenta numerosas ventajas, entre ellas se puede mencionar que permite que los socios posean más información y conocimientos sobre la gestión cooperativa y esto evita cometer errores en el proceso de toma de decisiones; se logra la aceptación de la decisión por todos los miembros; genera mayor habilidad del grupo para cooperar; desarrolla el sentido de pertenencia con la cooperativa; motiva hacia la realización de actividades de gestión por parte de sus miembros y produce satisfacción (Henriquez, 2017; Mozas, 2002).

La participación social en la gestión cooperativa debe caracterizarse por el consenso, la pluralidad de opiniones, así como por mecanismos de comunicación horizontales entre los miembros. Asimismo, para una gestión efectiva es necesaria la capacitación de los miembros con el objetivo de que ejerzan una participación democrática, equitativa y sin discriminaciones. Para una adecuada participación en la gestión es también relevante aplicar en el ámbito laboral los valores de la cooperativa, así como favorecer otros factores que inciden en este proceso como son el compromiso, la motivación y el sentido de pertenencia de los asociados. Además, resulta importante el control sistemático de la gestión por todos los miembros basado en un continuo diálogo entre la Asamblea General y el Consejo de Administración.

En síntesis, para que la gestión cooperativa funcione de forma óptima es necesaria una participación social democrática de los asociados y demás trabajadores, donde desde la

colectividad se supervise y retroalmente del cumplimiento de las acciones estratégicas de la organización. Por otro lado, para lograr una participación democrática es fundamental construir mecanismos institucionales que provean a los miembros de una educación sobre el cooperativismo y sobre las prácticas participativas en esta organización, así como la construcción de criterios de evaluación de la efectividad de estas prácticas de cara a la identidad y misión de la cooperativa.

Teniendo en cuenta la importancia de la participación como uno de los principios básicos del cooperativismo, este trabajo presenta como objetivo caracterizar las investigaciones sobre la participación en el sector cooperativo a nivel internacional y también nacional, de forma tal que se puedan vislumbrar qué aspectos son necesarios para el logro de una participación democrática en el sector cooperativo. Los resultados obtenidos pueden constituir un referente teórico para futuras investigaciones sobre la participación en la gestión cooperativa para investigadores cubanos y extranjeros.

Metodología

Se utilizó el análisis documental como técnica de recolección de datos. Para ello se identificaron las investigaciones sobre cooperativismo y gestión cooperativa. De estas últimas debido al análisis de contenido realizado se escogieron aquellas que aludían específicamente a la participación en la gestión cooperativa. Como un criterio de selección de la muestra se escogieron investigaciones y resultados teóricos del año 1995 al 2017. No se pretende una investigación histórica, sino una mirada a las últimas décadas con el objetivo de identificar el estado del arte más actual sobre el tema. Se revisaron veintiocho trabajos extranjeros y catorce investigaciones cubanas que hacían referencia a cómo se produce el proceso de participación en la gestión cooperativa.

Los indicadores utilizados para el análisis de los datos son: tipos de participación, finalidad de la participación, niveles de participación en la toma de decisiones, aspectos que definen qué es una participación efectiva o adecuada en la cooperativa, identificación de factores subjetivos y socioestructurales que se consideran tienen una influencia en la participación de los miembros en la gestión de esta alternativa empresarial.

Investigaciones internacionales sobre participación en la gestión cooperativa

La investigación sobre participación en la gestión cooperativa alcanza un nivel internacional. Quedan registradas investigaciones sobre el tema en África, Asia, Europa, América del Norte, América Latina y Cuba.

El pensamiento europeo plantea que la esencia de las empresas cooperativas es su participación democrática en la gestión, lo que las convierte en una alternativa institucional frente a las frecuentemente jerarquizadas estructuras de las compañías tradicionales capitalistas⁵ (Mozas, 2002; Romero, 2006; Rybnikova & Hartz, 2014, Sumelius & Xiang, 2010; Salazar, 2011). No obstante, estos teóricos han constatado a través de sus estudios empíricos y la revisión de otras fuentes bibliográficas que existen problemas en la participación en las cooperativas, llegando a ser muchas veces una pseudoparticipación de tipo ritualizada, pasiva y formalizada (Mozas, 2002; Romero, 2006; Rybnikova & Hartz, 2014; Salazar, 2011). Los investigadores europeos consultados destacan la importancia de analizar a la participación en relación con otros factores influyentes. Entre ellos se mencionan factores subjetivos como la motivación de los miembros, el compromiso, el sentido de pertenencia y otros de carácter socioestructural como factores demográficos (edad, sexo, nivel de ingreso, nivel educativo), capacitación y cultura sobre cooperativismo y conocimientos sobre participación en la cooperativa. Por ejemplo, autores como Sumelius y Xiang (2010), en su estudio de las cooperativas finlandesas, resaltan la importancia del rol de los líderes

⁵Se consultó bibliografía de España, Portugal, Alemania, Finlandia y Francia.

para incentivar la participación democrática de los miembros y reducir sus niveles de insatisfacción.

Sin embargo, con respecto a la participación en el control de la gestión se evidencian discrepancias. Por ejemplo, el español Romero (2006) expresa que el control debe realizarse anualmente durante la asamblea general, mientras que el portugués Salazar (2011) considera que verificar una vez al año lo que se hizo es la principal razón de fracaso de muchas cooperativas. Es por esta razón que sostiene que el control sobre lo consensuado debe ser sistemático (Salazar, 2011). La autora coincide con el investigador portugués, ya que un control sistemático evita posibles casos de corrupción y permite una la posibilidad de una retroalimentación constante por parte de la asamblea general tanto al consejo de administración como a la comisión de control.

Los científicos mencionados también proponen cuáles son las características de una participación en la gestión cooperativa efectiva o adecuada. Varios de los estudiosos coinciden en que para que la participación en la gestión cooperativa sea adecuada no solo debe contemplar el diseño de estrategias y su aprobación por parte de los socios, sino también la ejecución de tareas por los responsables y el control de que lo acordado haya sido cumplido (Mozas, 2002; Romero, 2006; Salazar, 2011). Además, Salazar (2011) plantea que para que la participación en la gestión cooperativa sea adecuada tiene que existir: la voluntad de participar, la existencia de diálogo, la accesibilidad de la información, la experiencia participativa, la formación de los miembros, la visibilidad de los resultados de la actividad cooperativa y la interiorización del propio modelo cooperativo. Aquí se observa la influencia tanto de factores subjetivos como socioestructurales (específicamente aquellos asociados a vínculos interpersonales) como necesarios para el logro de una participación democrática.

Por otro lado, la española Mozas (2002) refiere que para que la participación sea eficiente en las cooperativas es necesario que estén presentes cuatro elementos: el poder distribuido equitativamente entre los miembros, habilidades, información y recompensas. Esta investigadora expresa que los cooperativistas participan al mismo tiempo como empresarios y trabajadores.

También se asocia la participación democrática al ejercicio de derechos por parte de los cooperativistas tales como: el derecho a la información, el ejercicio de control social, el derecho a elegir y ser elegido y la renovación periódica de cargos sociales y ejecutivos (Romero, 2006; Salazar, 2011).

En síntesis, el pensamiento europeo destaca que la participación democrática es esencial para el adecuado funcionamiento cooperativo. Dicha participación puede estar influida por disímiles factores tanto subjetivos como socioestructurales y recalcan la necesidad de discernir la particularidad de la relación entre estos elementos y el proceso participativo. Por otra parte, se destacan recomendaciones para el logro de una participación democrática eficiente.

También se revisaron trabajos del continente asiático sobre la participación en la gestión cooperativa. Dichas investigaciones se refieren fundamentalmente a la relación entre la participación en la cooperativa y factores influyentes. Los autores chinos plantean que las cooperativas estudiadas se caracterizan por el alto compromiso e interacción entre los miembros en la toma de decisiones y en la distribución de sus beneficios (Liang, Huang, Lu & Wang, 2015). Ellos plantean que cuando las cooperativas tienen ciertos problemas de incentivos y dificultades de coordinación la solución requiere de activar las redes sociales de apoyo entre los miembros. Liang *et al.* (2015) refiere que las cooperativas precisan de un alto nivel de capital social intraorganizacional para asegurar la lealtad y el compromiso de los cooperativistas. También constataron que el capital social puede promover la cooperación y participación en acciones cooperativas tanto a niveles personales como organizacionales. Un alto nivel de confianza (que representa la dimensión relacional del capital social), así como el entendimiento de la orientación

colectiva y la misión de la cooperativa por parte de los miembros promueve la participación de los cooperativistas en actividades colectivas (Liang *et al.*, 2015).

Un estudio indonesio también encontró que factores socioestructurales como la educación y entrenamiento, la gestión de los directivos y la cooperación entre los socios, estimulaban la participación de la membresía. También se hizo referencia a otros factores influyentes como la innovación, la disponibilidad de facilidades económicas y materiales e infraestructuras, la motivación de los miembros, la calidad del servicio de la cooperativa y la capacidad de gestión de los miembros (Ernita, Firmansyah & Al Rozi, 2014).

De igual forma, un estudio realizado en Filipinas relaciona la participación democrática de los miembros con el principio de responsabilidad social comunitaria. Se relaciona la participación adecuada de los miembros con valores como la solidaridad y la cooperación, así como con acciones como la educación de líderes y la habilidad de participar en la vida de la comunidad. Se plantea la necesidad de que los líderes cooperativos tengan conocimientos profesionales sobre gestión lo cual puede consolidar el logro del consenso en la elaboración de planes estratégicos y permitir un adecuado funcionamiento de la participación democrática en la gestión cooperativa (Teodosio, 2009).

También un estudio iraní se refirió a factores que influyen en la participación de los miembros. Los resultados de la investigación muestran que existe una relación significativa entre variables como la edad, la historia de la membresía en la cooperativa, el ingreso anual de los miembros, las características socioculturales, económicas y educacionales, los factores de gestión, las características psicológicas de los miembros, los factores políticos y factores comunicacionales y de información (Arayesh, 2011). Como se observa en este tipo de estudio se privilegiaron los factores socioestructurales en el análisis del proceso participativo en la cooperativa.

En suma, la totalidad de los trabajos revisados del continente asiático enfatizan en la importancia de una adecuada participación de los miembros para que la cooperativa sea competitiva en el mercado (Arayesh, 2011; Ernita *et al.*, 2014; Liang *et al.*, 2015; Teodosio, 2009). Además, se hacen identificar factores que facilitan u obstaculizan la participación y en función de ello realizar recomendaciones para mejorar este proceso. Sin embargo, en cuanto a la finalidad de la participación, no se observa que haya un interés hacia la emancipación, sino más bien la participación se observa como un medio para el adecuado funcionamiento de la empresa. Estos estudios, con una fuerte carga estadística y cuantitativa no analizan a profundidad las relaciones entre los factores influyentes y la participación, ni tampoco la naturaleza misma de la participación de los socios en la gestión cooperativa.

En este mismo sentido se desarrolla la perspectiva de los investigadores africanos consultados.⁶ Se identificaron trabajos cuyo objetivo era identificar qué factores influían en la participación de los miembros. El investigador etíope Muthyalu (2013) encontró entre los factores influyentes: la edad de los miembros (si eran más jóvenes eran más activos), el nivel educacional (a mayor nivel educacional más participación), posesión de tierras (a mayor posesión de tierras mayor implicación en las actividades cooperativas), percepción del cambio de estándar de vida al unirse a la cooperativa (si se percibía un cambio positivo se incrementaba la participación), membresía en otra cooperativa anteriormente (incrementaba su nivel de participación pues tenían conocimiento previo sobre el cooperativismo), cantidad de acciones del miembro (mientras más acciones tenía más sentido de pertenencia y por tanto más participación).

Por otra parte, Msimango y Oladele (2013) consideran la falta de participación en las actividades de la cooperativa puede estar causada por miembros que no tienen mucha experiencia en trabajar

⁶ Se analizaron trabajos de Etiopía, Ruanda, Kenia y Sudáfrica.

con los demás, y a veces los miembros no han desarrollado lo suficiente la aceptación y confianza en ellos mismos y en los otros. Estos investigadores encontraron que los servicios proveídos por las cooperativas como servicios financieros, de entrenamiento, de extensión de transporte y de gobierno influyen positivamente en los niveles de participación de los miembros. Otros factores que influían en la participación eran la necesidad de generar beneficios económicos, desarrollar las áreas rurales y la adopción de innovaciones.

Investigadores ruandeses y kenianos resaltan la importancia de la participación efectiva de la totalidad de los miembros para garantizar el éxito de la gestión cooperativa (Musahara, 2012; Wanyama, 2012). El autor ruandés Musahara (2012) considera que las Asambleas Generales son poderosas herramientas pero que el tamaño y poder de la membresía no puede sustituir la efectividad de los métodos modernos de gestión administrativa. Por tanto, se propone que los líderes tengan conocimiento especializado sobre la gestión cooperativa, que es un campo amplio en sí mismo. Se observa, que al igual que en el continente asiático existe una preocupación por identificar qué factores influyen en los niveles de participación de los cooperativistas. Sin embargo, se evidencia un predominio de investigaciones cuantitativas que no analizan de manera compleja, cualitativa y profunda el tema en cuestión. El enfoque enfatiza, al igual que los autores asiáticos en cómo las cooperativas pueden insertarse mejor en el mercado, aunque se reconoce teóricamente la importancia de este tipo de empresa para mejorar el desarrollo económico de las comunidades y disminuir la pobreza.

También se consultó bibliografía de América del Norte sobre la participación en la gestión cooperativa. Se encontró que en los Estados Unidos, el tema de la participación es secundario a la productividad. Se identificaron investigaciones cuyo tema central era la productividad y la participación influía o no en ella (Craig & Pencavel, 1995; Logue & Yates, 2005). La productividad es entendida desde un punto de vista económico, por lo que la cooperativa debe adaptarse a las condiciones del mercado y competir con las demás empresas. Esto denota la presencia de un pensamiento teórico conservador que no ve a las cooperativas como potencias para la transformación social y la emancipación humana.

Con respecto a la participación en sí, reconocen la existencia de varios niveles de participación, siendo el menor el consultivo, y el mayor el de empoderamiento (Craig & Pencavel, 1995). Resulta interesante la mención de los niveles de participación en la toma de decisiones que en otros trabajos mencionados no habían sido analizados. También factores subjetivos que influyen en la participación en la gestión cooperativa. Entre estos mencionan las creencias sobre los principios cooperativos, la identidad de los miembros asociada a ser miembro de la cooperativa, satisfacción con su trabajo, satisfacción con las operaciones de la cooperativa y representación, conocimiento de los principios cooperativos e influencia del miembro en las toma de decisiones de la cooperativa. También hacen referencia a factores socioestructurales que influyen en la efectividad de la participación como la acción colectiva, un trato equitativo entre los miembros, así como características sociodemográficas (Gray & Kraenzle, 1998).

El pensamiento teórico canadiense sobre la gestión y participación en la cooperativa hace referencia a los elementos que se necesitan para una adecuada participación en la gestión cooperativa. Entre ellos se mencionan: identificación de metas comunes, comunicación formal e informal consistente, identificación temprana de roles y responsabilidades en el proceso de gestión, transparencia en el proceso presupuestario, compromiso en las acciones y acceso fácil y abierto a los tomadores de decisiones y programas de entrenamiento para ayudar a los miembros a tener éxito en lo que hacen colaborativamente. Estos investigadores hacen énfasis en que son los valores y los principios cooperativos que privilegian la responsabilidad de la cooperativa con los miembros los que distinguen a la empresa cooperativa de otros tipos de organizaciones (Halpenny, Bowman, Aubrey & Eagles, 2004; Hammond, 2006).

Más allá de identificar los principios cooperativos estos autores plantean que los procesos democráticos son la base de la legitimación de autoridad en la cooperativa, y la legitimidad puede perderse si la democracia es anulada. Se habla también del peligro de importar metodologías de los negocios privados convencionales a la cooperativa pues se puede abandonar de esta forma la responsabilidad social de los miembros.

Con respecto a la importancia de la participación en la gestión cooperativa como elemento distintivo de ella, refirieron los autores canadienses que la participación directa en las estructuras y la facilitación de la democracia participativa en varios aspectos de la vida organizacional incrementa el conocimiento y el compromiso a través del aprendizaje experiencial. La participación directa también provee a los líderes y administradores con la información que necesitan para responder a sus miembros y al mercado. Se propone que la gestión cooperativa debe ser más informal, amigable, solidaria y participativa (Hammond, 2006).

En síntesis, se puede decir que el pensamiento teórico estadounidense difiere de lo revisado en la literatura canadiense consultada. Mientras en los Estados Unidos se privilegia más el estudio de la productividad y la adaptación de las cooperativas al mercado capitalista, el pensamiento canadiense sobre el tema hace énfasis en la importancia de mantener los valores y principios, así como una participación directa de los miembros en la gestión cooperativa. Aunque las perspectivas de análisis de ambos países son distintas, ambas tienen en común que no se hace alusión a las cooperativas como movimiento para la transformación social ni a la participación como vía para la emancipación.

En cuanto al Estado del Arte del pensamiento teórico sobre la participación en la gestión cooperativa en América Latina se revisaron trabajos de autores provenientes de Brasil, Argentina, Colombia y Venezuela (Castreje, 2008; Plotinsky, 2010; Mendes & Passador, 2010). Estos investigadores plantean que la inexistencia de participación democrática en algunas de las cooperativas estudiadas se produce por la falta de conocimiento de sus miembros sobre el cooperativismo y sobre el paradigma de gestión que este movimiento sustenta. Por otra parte, autores como Castreje (2010) y Guarco (2013) de Argentina, y Farias y Tarciso (2003) de Brasil, proponen que la participación democrática en la cooperativa debe ser continua y sistematizada, revisada constantemente por los miembros.

Por otra parte, Farias y Tarciso (2003) elaboran niveles de participación que se adecúan a la gestión en la cooperativa y refieren que en ella debe predominar el nivel más alto que ellos definen como autogestión. En este nivel los miembros diseñan los objetivos de la gestión cooperativa, seleccionan los medios y realizan los controles sin referencia a una autoridad externa. Ellos sustentan que con la autoadministración se elimina la diferencia entre administradores y administrados. Estos autores proponen para implementar un modelo de gestión participativa la elaboración de un plan de planeamiento participativo.

Se observan similitudes de estos autores con el pensamiento del argentino Guarco (2013), el cual considera relevante construir un sistema de participación para cumplimentar una adecuada participación en la gestión colectiva de la cooperativa. Este debe contar con ciertos elementos que permitan su efectividad como: ámbitos de participación adecuados al desarrollo de cada cooperativa; instrumentos de información adecuados a la naturaleza cooperativa; organizar espacios para la juventud y educación para la participación.

Desde los artículos latinoamericanos consultados se enfatiza en que la participación social en la gestión cooperativa debe caracterizarse por el consenso, la pluralidad de opiniones, así como por mecanismos de comunicación horizontales entre los miembros. Asimismo, para una gestión efectiva es necesaria la capacitación de los miembros con el objetivo de que ejerzan una participación democrática, equitativa y sin discriminaciones. Para una adecuada participación en la gestión es también relevante tener en cuenta los valores de la cooperativa, así como otros factores

que inciden en este proceso como son el compromiso, la motivación y el sentido de pertenencia de los asociados. Resulta también importante el control sistemático de la gestión por todos los miembros basado en un continuo diálogo entre la Asamblea General y el Consejo de Administración.

Para lograr una participación democrática de acuerdo a los autores latinoamericanos es fundamental construir mecanismos institucionales que provean a los miembros de una educación sobre el cooperativismo y sobre las prácticas participativas en esta organización, así como la construcción de criterios de evaluación de la efectividad de estas prácticas de cara a la identidad y misión de la cooperativa.

En la literatura latinoamericana consultada se observó que se hace énfasis en la importancia de lograr el planeamiento estratégico en la gestión cooperativa y de no tomar las decisiones a merced y urgencia de los acontecimientos, pues esto puede conducir a fallas que violenten el control democrático por parte de los miembros (Santos & Ferreira, 2013). Además, se plantea la necesidad de tomar decisiones de forma consensual y teniendo en cuenta la colectivización de intereses en la cooperativa.

Además, los autores latinoamericanos refieren que la participación es inherente al cooperativismo y esencial para su desarrollo exitoso y que la gestión de la cooperativa debe tener metas específicas relacionadas con la filosofía, valores y legislación de este movimiento socioeconómico. También se rescató la importancia de adecuados flujos de información y comunicación entre los miembros que faciliten la transparencia y la democracia en el proceso de gestión. Aunque se conoce de la existencia de investigaciones latinoamericanas con un carácter conservador, o sea, que privilegia la cooperativa únicamente productora de lucro (Cruz & Piñeiro, 2011), las investigaciones referidas en este artículo pertenecen a la corriente que erige a la participación como un medio para la emancipación humana y la transformación social.

En síntesis, a nivel internacional se constatan en algunos estudios empíricos problemas en la participación de las cooperativas estudiadas donde no se evidencia una participación democrática. Se analiza la relación de la participación social con otros factores que intervienen e influyen en su estructura y niveles. Entre los factores subjetivos identificados se destacan el compromiso, la motivación, el sentido de pertenencia, características psicológicas y conocimientos especializados sobre gestión administrativa. Entre los factores socioestructurales mencionados se incluyen la educación cooperativa y para la participación, el capital social, la comunicación y cooperación entre los socios, el rol de los líderes de la cooperativa y características sociodemográficas de los miembros.

Se teoriza sobre cuáles deben ser los elementos que caractericen una participación social de los miembros eficiente o adecuada. Además, se identifican dos tendencias de análisis de la participación en la gestión cooperativa: una conservadora y otra emancipadora. La primera privilegia la participación para el aumento de la productividad y por ende del capital, mientras que la segunda hace énfasis en la participación como fin en sí mismo y como forma de lograr la emancipación humana. Estas tendencias se visualizan con mayor claridad en América Latina, pues en el resto de los países la literatura consultada tendía a ser mayoritariamente conservadora.

Investigaciones nacionales que abordan la participación en la gestión cooperativa

En Cuba, los trabajos sobre participación en la gestión cooperativa se divide en dos sectores: el agropecuario y el no agropecuario. Las cooperativas no agropecuarias son de más reciente creación por lo cual los trabajos encontrados a partir del 2012 se encuentran orientados a este sector, pues resulta novedoso y relevante al investigador, ya que anteriormente este no existía en nuestro país.

Los trabajos enfocados en el sector agropecuario analizan la participación en las Unidades Básicas de Producción Cooperativa (UBPC) (Jiménez, 2006; Pérez & Echevarría, 2006; Pérez, González & García, 1998 y 1999). Estos estudios constatan las dificultades a las que se enfrentan este tipo de empresas en lo referente a la participación, debido a que la autoridad estratégica en la toma de decisiones la posee la empresa estatal. La insuficiente participación de los miembros encontrada se debe a escasos programas de superación y capacitación para los cooperativistas, ausencia de métodos y estilos de trabajo que motiven el sentido de pertenencia con la cooperativa, así como el pobre conocimiento sobre administración y economía. Jiménez (2006) es de la opinión que es indispensable lograr una cultura de la participación que transforme la mentalidad de los cooperativistas, en aras de lograr una participación voluntaria y generalizada de los socios en la toma de decisiones. Este autor expresa la necesidad de mejorar el trabajo de educación y capacitación en las UBPC para lograr una participación verdaderamente democrática por parte de los miembros. Otros factores que considera influyentes en la participación de los cooperativistas son los conocimientos y experiencias sobre el trabajo que se realiza, contar con información, motivación y garantía sistemática de espacios para la participación en la toma de decisiones.

Otras investigaciones sobre las UBPC (Ramos, 2007; Villablanca, 2008) demuestran que en la toma de decisiones tanto sociales como productivas, la participación de los socios es pasiva pues aún no han comprendido el papel que desempeñan dentro de la cooperativa y la importancia que representa su integración a los planes generales. Se observa en las UBPC estudiadas por estos investigadores que el sentido de pertenencia es pobre y las motivaciones para participar son individuales y fundamentalmente económicas. Además, se evidencia que los directivos tienen un papel fundamental en la gestión administrativa pero no el resto de los socios, cuestión que se asemeja más al funcionamiento estatal que al que debería corresponder a una cooperativa.

Entre los factores influyentes en la participación en este tipo de empresa se identificaron la ausencia de motivación, deficiente conciliación para el cumplimiento de contratos, ausencia de dominio del reglamento interno por los trabajadores, dificultades en el sistema de comunicación entre los directivos y los demás miembros.

No obstante, otros autores como Cruz (2007) analizó un total de cuatro Unidades Básicas de Producción Cooperativa (UBPC) exitosas y señaló que como fortalezas de estas para el logro de una participación democrática se encontraba la sistematización del trabajo de las juntas de administración y los análisis colectivos en el marco de las asambleas generales, el tomar decisiones de manera colegiada y la determinación por la Asamblea General de la estrategia productiva y la organización interna con una activa participación de todos los miembros. Además, este autor señala que el ejercicio de la dirección colectiva deviene en factor clave para el mejor desempeño de las cooperativas combinado simultáneamente con priorizar la mejora de la calidad de vida de los cooperativistas.

En consonancia con lo planteado por Cruz, el proyecto “Programa de apoyo Local a la Modernización Agropecuaria en Cuba” (PALMA, 2010) en su guía temática para formadores sobre gestión cooperativa establece que las cooperativas son organizaciones democráticas controladas por los miembros quienes participan activamente en la definición de políticas y en la toma de decisiones. Define la administración participativa como la vía más efectiva para obtener óptimos resultados en la cooperativa, a través de la Asamblea General como órgano supremo de la cooperativa.

Se asocia la efectividad de la participación democrática con otros indicadores como es el rol del líder en tanto pueden motivar y facilitar mayores niveles de participación del resto de los miembros, valores humanistas, una buena organización del trabajo y sentido de pertenencia a la cooperativa.

Otros investigadores cubanos han incursionado en el estudio de las cooperativas no agropecuarias recientemente creadas (Piñeiro, Pérez, Reinoso, Padrón y Hernández, 2014). Se señalan como

aspectos positivos que el ingreso a cooperativas no agropecuarias ha propiciado en algunos casos mayor unión, motivación, trabajo en equipo y colaboración los cuales constituye factores intervinientes que unidos a otros como una adecuada capacitación sobre cooperativismo podrían facilitar una mejora de la participación de los socios en las actividades de gestión de su cooperativa

Acorde con estos datos, Suárez (2014) evidenció en una investigación realizada a un conjunto de CNA de Centro Habana, que los mecanismos de participación de los miembros en los procesos de dirección y funcionamiento no operaban adecuadamente, sobre todo en lo referido a la esfera económica de las cooperativas, pues los socios desconocen el funcionamiento de esta modalidad de gestión. Estos datos coinciden con los resultados encontrados por quien escribe (Henríquez, 2017) dado que sus resultados arrojaron que no se aplicaba en la práctica la participación democrática de los socios ni tampoco los restantes principios cooperativos, sino que se reproducían lógicas estatales aprendidas con anterioridad.

Varias autoras (Henríquez, 2017; Suárez, 2014; Terry, 2016) constataron la existencia de inconsistencias referente al proceso participativo en los documentos legales que sustentan jurídicamente a las CNA en Cuba. En estos se privilegia la labor del consejo de administración en la gestión administrativa, por lo cual la asamblea general queda relegada a un segundo plano. Esto último contradice el paradigma de gestión cooperativa donde la asamblea general debe ocupar el valor protagónico. También se evidencia en las CNA estudiadas un énfasis hacia el logro económico en detrimento de los valores cooperativos de solidaridad, responsabilidad social comunitaria, cooperación entre los socios. Además varios investigadores (Henríquez, 2017; Piñeiro *et. al.*, 2014, Suárez, 2014; Terry, 2016) han constatado que uno de los factores intervinientes de carácter socioestructural primordial para el desarrollo de una adecuada participación democrática es fomentar la educación sobre el cooperativismo y la participación en las cooperativas. En los estudios realizados la educación se muestra deficiente, así como también el apoyo de otras instituciones gubernamentales a las CNA recientemente creadas. La ausencia de capacitación influye en el desconocimiento por parte de los miembros sobre los principios cooperativos y sobre el paradigma de gestión cooperativa. Otros factores que propician la ausencia de capacitación son el pobre apoyo por parte de otras instituciones gubernamentales y la ausencia de una cultura cooperativa en la nación (Henriquez, 2017).

Por otra parte, estas investigadoras coinciden en que en las CNA de origen estatal estudiadas se evidencia ausencia de sentido de pertenencia y motivación hacia el trabajo en la cooperativa, los cuales constituyen factores subjetivos que influyen en el ejercicio participativo, el cual se produce pasivo y a un nivel de toma de decisión informativo o consultivo (Henriquez, 2017; Suárez, 2014). Esto a su vez se enlaza con otros factores de índole socioestructural como el rol de los directivos, que manifiestan un estilo de dirección consultivo, donde las decisiones son sometidas a aprobación por el resto de los miembros en las reuniones de la asamblea general pero ya se encuentran pre-elaboradas de antemano (Henriquez, 2017; Terry, 2016).

Es importante mencionar que en los estudios cubanos se ha analizado la participación en las CNA como una dimensión más a estudiar, no como el objeto principal de estudio, a excepción de la tesis de maestría de la autora que constituyó un estudio de caso a profundidad sobre la participación en la gestión administrativa en una cooperativa de confecciones textiles. Esto se debe a que las CNA son de reciente implementación, por lo que no existen muchos estudios a profundidad, sino más bien, diagnósticos generales. Las investigaciones cubanas también se caracterizan por ser empíricas y su objetivo es el análisis y diagnóstico de las cooperativas. Por tanto, no se ha creado desde que se realizan estudios sobre participación en las cooperativas en nuestro país una teoría sobre la participación en la gestión cooperativa, como sí han realizado algunos teóricos extranjeros.

Desde el punto de vista epistemológico, la teoría que sustenta las interpretaciones de los investigadores cubanos es el marxismo, con una intención política orientada hacia la emancipación humana y hacia el desarrollo de un socialismo próspero y sustentable. La finalidad de la participación democrática es entendida como instrumento para una mejor productividad y funcionamiento de las empresas y también como una posibilidad de emancipación en algunas de las investigaciones analizadas (Henríquez, 2017).

Conclusiones

Tanto en las investigaciones internacionales como a nivel nacional se observa la elaboración de una concepción sobre la participación adecuada en la cooperativa, así como también se hace alusión a los niveles de participación en la toma de decisiones, la finalidad de la participación, y se mencionan factores socioestructurales y subjetivos que influyen en las formas de participación. En síntesis, se aboga por el cumplimiento de los principios cooperativos y del paradigma de gestión cooperativa, que promueven una participación democrática por los socios en todas las actividades de la cooperativa.

Una adecuada gestión cooperativa conlleva al ejercicio de la participación democrática desde una nueva práctica social y subjetividad solidaria. Si la gestión cooperativa se implementa exitosamente puede constituir, junto con otras formas co-gestionadas y autogestionadas, una palanca de desarrollo para la sociedad.

Referencias bibliográficas

- Alonso, M.; Vinci, M. Hernández & Guallarte, A. (2010). Programa de apoyo Local a la Modernización Agropecuaria en Cuba. Ministerio de la Agricultura, Cuba.
- Castreje, J. (2008). *La gestión en las cooperativas: un desafío permanente*. Ponencia presentada en IV Encuentro de Investigadores Latinoamericanos. Universidad del Rosario, Argentina.
- Cruz, J. (2008). *UBPC: Experiencias exitosas*. La Habana. Artículo en digital. S/E.
- Cruz, J. & Piñeiro, C. (2011). Una introducción a las cooperativas. En Piñeiro, C. (ed), *Cooperativas y Socialismo. Una mirada desde Cuba*. (pp. 31-54), La Habana: Caminos.
- Gray, T. & Kraenzle, C. (1998). *Member participation in agricultural cooperatives: a regression and scale analysis*. Reporte 165 del Departamento de Agricultura de los Estados Unidos (USDA). Recuperado de [/www.researchgate.net/publication/43272319_Member_participation_in_agricultural_cooperatives_a_regression_and_scale_analysis](http://www.researchgate.net/publication/43272319_Member_participation_in_agricultural_cooperatives_a_regression_and_scale_analysis)
- Guarco, A. (2013). Gestión participativa y participación popular. Ponencia presentada en el Coloquio de *Participación y Gobernanza* en Buenos Aires, Argentina.
- Hammond, L. (2006). *Revisiting the role of cooperative values and principles. Do they act to include or exclude?* Informe digital del Centro de Estudio de Cooperativas de la Universidad de Saskatchewan, Canadá.
- Henríquez, P. (2017). *La participación en la gestión administrativa de la CNA Confecciones Model: un estudio de caso* (tesis de maestría) Departamento de Sociología de la Universidad de La Habana, Cuba.

- Jiménez, R. (2006). *Educación para la participación social en las Unidades Básicas de Producción Cooperativa (UBPC). Estudio de Caso* (tesis de doctorado) Universidad de La Habana, Cuba.
- Liang, Q. ; Huang, Z., Lu, H. & Wang, X. (2015). Social capital, member participation and cooperative performance: Evidence from China's Zhejiang. *International Food and Agribusiness Management Review*. 18 (1), 49-78.
- Logue, J. & Yates, J. (2005). *Productivity in cooperatives and worker-owned enterprises: Ownership and participation. Make a difference!* Documento del Ohio Employee Ownership Center. Universidad de Kent, Estados Unidos. Recuperado de <http://www.ilo.org/global/topics/cooperatives/lang--en/index.htm>
- Mendes, M. & Passador, C. S. (2010). *Educação cooperativista, participação e satisfação dos cooperados: verdades incertas*. Recuperado de <http://www.fearp.usp.br/cooperativismo/18.pdf>
- Mozas, A. (2002). La participación social de los socios en las cooperativas agrarias: una aproximación empírica. *Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa*. (40), 165-193.
- Msimango, B. & Oladele O. I. (2013). Factors influencing farmers's participation in agricultural cooperatives in Ngaka Modiri Molema District. *Journal of Humanity and Ecology*, 44 (2), 113-119.
- Musahara, H. (2012). *Perspectives on cooperatives with reference to Rwanda*. Documento presentado en la conferencia regional sobre "Perspectivas para las cooperativas en África Oriental" en Kampala, Uganda. Recuperado de [http://www.fes-uganda.org/media/documents/Cooperatives/Perspective_on_Cooperatives_in_Rwanda - Herman Musahara.pdf](http://www.fes-uganda.org/media/documents/Cooperatives/Perspective_on_Cooperatives_in_Rwanda_-_Herman_Musahara.pdf) el 20 de abril de 2016.
- Muthyalu, M. (2013). The factors that influence the participation of cooperative members in the agricultural input and output marketing. A case study of Adwa District, Ethiopia. *Journal of Business Management & Social Sciences Research*, 2(4) 121-130.
- Ortega, M. (2001). La participación en las cooperativas agrarias andaluzas. Un análisis práctico. Recuperado de www.asescan.com/jornadas/ciriec/.
- Programa de apoyo Local a la Modernización Agropecuaria en Cuba (2010) *Guía temática para formadores*. Ministerio de la Agricultura, Cuba.
- Pérez, N. & Echevarría, D. (2006). Las Unidades Básicas de Producción Cooperativa cubanas. En Colectivo de autores (Ed.), *La construcción de la democracia en el campo latinoamericano* (pp. 243-259). Buenos Aires: CLACSO.
- Pérez, N. ; González, E. & García, M. (1998). *Campesinado y participación social*. La Habana: Equipo de Estudios Rurales.
- Pérez, N.; González, E. & García, M. (1999). Participación social y formas organizativas de la agricultura. IV Taller de *Desarrollo Rural y Participación*. Facultad de Filosofía e Historia. Departamento de Sociología. Universidad de La Habana, Cuba.
- Piñeiro, C. (2012). *Ahora que sí van las cooperativas, vamos a hacerlo bien. Roles de las cooperativas en el nuevo modelo económico cubano*. Recuperado de <http://tercerainformacion.es/antigua/spip.php?article36461>
- _____. (2013). *Repensando el socialismo cubano. Propuestas para una economía democrática y cooperativa*. La Habana: Ruth.
- Piñeiro, C. ; Pérez, D. ; Reinoso, O. ; Padrón, N. & Hernández, M. (2014). *Reporte de investigación de cooperativas no agropecuarias*. Informe del Centro de Estudios de la Economía Cubana. Universidad de La Habana, Cuba.

- Ramos, I. (2007). ¿Cómo las Unidades Básicas de Producción cooperativa conforman un modelo de organización, gestión y funcionamiento cooperativo?(tesis de diploma). Departamento de Sociología de la Universidad de La Habana.
- Romero, A. (2006). Democracia y cultura organizacional en las cooperativas. El caso del cooperativismo de trabajo asociado andaluz. *Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa*. (54), 99-127.
- Rybnikova, I. & Hartz, R. (2014). *Participation and economic growth in cooperatives: Empirical explorations of a (supposedly) well-known relationship*. Documento presentado en la 4ta Conferencia Internacional de Crecimiento. Recuperado de https://community.net/system/files/Degrowth2014_Rybnikova_Hartz_Participation
- Salazar, J. (2011). *Ensaio sobre a participação associativa nas cooperativas*. Recuperado de [http://www.cases.pt/wp-content/uploads/Verso_2011 do Ensaio sobre a Participacao.pdf](http://www.cases.pt/wp-content/uploads/Verso_2011_do_Ensaio_sobre_a_Participacao.pdf)
- Suárez, Y. (2014). *La responsabilidad social de las cooperativas urbanas y su contribución al desarrollo local en el municipio Centro Habana*. (tesis de diploma) Departamento de Sociología de la Universidad de La Habana, Cuba.
- Sumelius, J. & Xiang, L. Y. (2010). Analysis of the factors of farmers' participation in the management of cooperatives in Finland. *Journal of Rural Cooperative*, 28(2) 134-155.
- Teodosio, V. (2009). *Community participation through cooperatives in addressing basic services: the Philippine experience*. Documento presentado en la reunión sobre cooperativas del grupo de expertos de la Nación Unida del 28 al 30 de abril de 2009. New York. Recuperado de <http://www.un.org/esa/socdev/egms/docs/2009/cooperatives/Teodosio.pdf>
- Terry, Y. (2016). *Relaciones socioeconómicas en los mercados cooperativos del municipio Plaza de la Revolución*. (tesis de Diploma). Departamento de Sociología de la Universidad de La Habana, Cuba.
- Villablanca, D. (2008). *Las UBPC como modelo de producción cooperativa. Estudio comparativo: UBPC Juan Oramas y UBPC Villa 1: municipio de Guanabacoa, provincia de Ciudad de La Habana*. (tesis de diploma) Departamento de Sociología de la Universidad de La Habana, Cuba.
- Wanyama, F. (2012). *Cooperatives for african development: lessons from experience*. Documento de la Escuela de Desarrollo y Estudios Estratégicos. Universidad Maseno. Kenya. Recuperado de <https://social.un.org/coopsyear/documents/wanyamacooperativesforafricandevlopment.pdf>

COMPETENCIAS PARA LA DIRECCIÓN POLÍTICA, RECURSOS TEÓRICOS PARA SU IDENTIFICACIÓN Y DESARROLLO

Susana del Rosario Núñez Raventós
Centro de Neurociencias de Cuba

Resumen

En este artículo se realiza un acercamiento a la noción de competencia y su desarrollo. Con este fin, muestra lo que se asume como referentes teóricos para una comprensión histórico-social de las competencias. Esta revisión permite la identificación de problemas teórico-metodológicos para su abordaje y sus implicaciones para el desarrollo de competencias para la dirección política. De esta manera son introducidos cuatro problemas fundamentales: la naturaleza de las competencias; relación entre lo individual y lo social en el desempeño competente; lo general y lo específico con énfasis en las competencias para la dirección política y por último la temporalidad en el desarrollo de las competencias.

Palabras claves: Competencias, dirigentes políticos, desarrollo de competencias

Abstract

This article makes an approach to the competences notion and its development. For this purpose, it shows what is assumed as theoretical referents by and historical-social understanding of competences. This revision allows the identification of the theoretical-methodological problems for competences approach, and its implications for the political leadership competences development. At this way, four fundamental problems are introduced: the competences nature; the relation between the individual and the social in competent performance; general and specific competences with emphasis in political leadership competences and at the last the temporality in competences development.

Keywords: *competences, political leadership, competences development*

Punto de partida

“El aprendizaje es más que la adquisición de la capacidad de pensar; es la adquisición de numerosas actitudes específicas para pensar en una serie de cosas distintas”.
Vygotsky

El conocimiento científico está siempre cargado de la ideología que representa, la que sustenta desde las necesidades de investigar, hasta la implementación y generalización de resultados investigativos. El desarrollo de la ciencia continúa anclado a la economía del capitalismo, que dicta métodos y metodologías y maneja la “industria científica” que valida o no determinado “know-how” a partir de la visibilidad que adquiera en los medios de los que es dueño. El término “competencia”, se ha movido en esta dinámica. Deriva, como tantos otros, de la evolución del capital y está cargado de la visión de ser humano que este sistema reproduce. Su historia muestra la imagen del hombre como mercancía cuyo valor está justamente en el poseer determinadas competencias que lo acrediten como “competente”.

En el ámbito organizacional las competencias marcan la diferencia en el camino al éxito. En su origen, competencia está asociado a competir, y en la práctica estos términos continúan relacionados. Las competencias representan el posicionamiento que el sistema capitalista ha reproducido en relación con los modelos de éxito que dominan tanto en lo económico, como en lo social. De esta manera empresas e individuos se lanzan en una carrera (obligada) en el afán de ser competentes, un camino en el que la ética queda a merced de intereses individuales, relacionados y reproducidos con y en intereses clasistas.

Por su parte el desarrollo de la educación basada en competencias en varios países (CINTERFOR/OIT) está centrada también, en el desarrollo del sistema capitalista luego de la Revolución Industrial, en la necesidad de mano de obra calificada acorde con las exigencias del mercado, la competencia entre empresas y la dispersión de créditos profesionales que movieron a la necesidad de transformar la capacitación laboral y profesional hacia el desempeño competente.

Existe amplia literatura en relación con el desarrollo, formación, evaluación de competencias y en consecuencia múltiples aproximaciones. Como en tantas otras concepciones, esta no escapa a la necesidad de realizar un acercamiento intencionado desde una mirada crítica y un posicionamiento epistémico esclarecido. El desarrollo de las investigaciones sobre el tema muestra, no obstante, la utilidad de esta categoría para comprender la relación entre motivaciones, roles, recursos personales, cualidades profesionales, interacciones y el desempeño exitoso en un área determinada de la vida del sujeto.

En Cuba son variados los acercamientos a dicha categoría los que según refiere Rodríguez-Mena (2013) han estado más relacionados con el quehacer de psicólogos educativos y pedagogos. A partir de la bibliografía consultada podemos agrupar las investigaciones realizadas en tres ámbitos fundamentales:

- Ámbito organizacional, con el estudio o la creación de programa para el desarrollo de competencias laborales o competencias profesionales o la gestión por competencias.⁷
- Ámbito Social, con el estudio de competencias generales que aportan a la vida social: competencias para la participación social, competencias ciudadanas (Ver por ejemplo: D'Angelo, s/f).
- Ámbito educativo, que entrelaza con los anteriores destacándose las investigaciones que desarrollan estrategias, modelos, programas para la formación y evaluación de competencias específicas en disímiles contextos y asociadas a diferentes actividades y profesiones.⁸

En cada una de estas investigaciones aparecen posicionamientos diferentes en relación con la definición conceptual de la categoría competencias. En la mayoría se acercan a esta desde el individuo, en relación con el éxito demostrado en la actividad, de manera que las competencias aluden a la movilización intencionada de recursos personales en relación con demandas concretas del medio externo, asociadas a su vinculación profesional pero que a la vez emergen en la relación con dichas exigencias externas.

En el Sistema de Escuelas del Partido (SEP) hay también referentes importantes para el estudio de las competencias en este contexto. Atendiendo a la dirección política como área del conocimiento que aúna el quehacer de los profesionales que allí laboran han sido identificadas

⁷ Ver por ejemplo: Cuesta, A. (2000). *Gestión de Competencias*; Cuesta, A. (2005). *Tecnología de la Gestión de Recursos Humanos*; Díaz, M. (2004). *La Gestión del Potencial Humano en las organizaciones. Una propuesta metodológica desde la Psicología*; Cejas Yanes, E., & Pérez González, J. (2017). *Un concepto muy controvertido: Competencias Laborales*.

⁸ Se tuvo acceso a más de 15 investigaciones entre tesis de maestría y tesis doctorales ver por ejemplo: Añorga, 2012; Guach, 2000; Parra, 2002; Muñoz Ledo Rábago, 2015.

competencias que debe poseer un dirigente político que son también un referente imprescindible.⁹ Estas están relacionadas fundamentalmente con competencias para la dirección, resultado del perfil profesional de dirigentes del Partido Comunista de Cuba (Oramas Peláez, 2001; Colectivo de autores, 2015) y la formación de otros dirigentes como los secretarios de la UJC (Moreno, 2014).

De la revisión realizada emergen cuatro (4) problemas teórico –metodológicos que influyen directamente en la concepción de un programa para desarrollar competencias profesionales, en este caso relacionadas con la dirección política de la sociedad. Responde a la necesidad de desarrollar estrategias de aprendizaje que permitieran hacer más eficiente la relación teoría-práctica en correspondencia con la transferencia de los aprendizajes. Esto demanda entonces, de una formación más integral de los dirigentes políticos cubanos, de manera que se potencie la autorregulación y la autoformación, dos procesos centrales para el profesional competente.

Problemas teórico-metodológicos para la comprensión de las competencias

La variedad de conceptos y acercamientos diversos analizados, hicieron necesario construir límites para la comprensión de las competencias. Sin embargo, para la construcción de dichos límites no fue suficiente con una definición, sino que fueron planteados a partir de cuatro problemas teóricos-metodológicos que son identificables desde la bibliografía consultada y que se convierten tanto en una herramienta metodológica como didáctica. Se asume finalmente un concepto de competencia que es coherente con lo expuesto, pero la mirada más importante está en mostrar el proceso.

Problema 1: Naturaleza de las competencias

El asunto de la naturaleza, marca, define, en el enfoque del resto de los problemas. Las competencias pertenecen a lo psicológico en tanto son una configuración que se forma y desarrolla en el plano ideal y se expresan en el comportamiento del sujeto. Estas como ya se había planteado se forman y desarrollan en la interacción social y es este medio, el que evalúa dictando quién es o no competente. Esto quiere decir que no se es competente “per se”, sino que se es competente para algo, emerge como respuesta a una demanda externa. Quiere decir además, que se aprende y desarrolla el comportamiento competente, el que como recurso puede emerger entonces en diferentes situaciones.

Es evidente también, que las competencias son construcciones. Primero porque desde el sujeto son una *síntesis reguladora*¹⁰ que emerge en la situación concreta, por tanto no es reducible a un sentido psicológico en específico, sino que produce una integración de sus recursos. Tobón (2006) refiere que “las competencias son procesos complejos porque implican la articulación en tejido de diversas dimensiones humanas y porque su puesta en acción implica muchas veces el afrontamiento de la incertidumbre”. (p. 5)

Por otro lado son *grupal, organizacional y socialmente definidas*. Lo que se considera competente en un contexto puede no serlo en otro. Lo competente es elaborado en colectividad y asumido como referente. Las competencias tienen por tanto una naturaleza histórico social compleja.

Al respecto Rodríguez- Mena (2013) refiere:

Aunque las competencias se asientan en las propias aptitudes personales, en realidad son el resultado de un largo proceso de formación y desarrollo que tiene su origen en la interacción con los otros, pues se sabe que todo lo que psicológicamente nos identifica estuvo

9 Fueron encontradas cuatro investigaciones realizadas en el SEP o como parte de programas de postgrado y eventos que este se realizan, dos tesis de maestría (Oramas Peláez, 2001; Sanchez Uña, 2012), una ponencia a un Coloquio del SEP (Colectivo de autores, 2015) y una tesis doctoral (Moreno, 2014).

¹⁰ En los estudios de personalidad estas pueden comprenderse como unidades sistemáticas parciales, o sea, configuraciones psicológicas en las que se integran elementos y formaciones y se “caracterizan por la relación necesaria entre elementos psicológicos bien definidos, cuya resultante constituye un producto cualitativo diferente al de cualquiera de sus elementos tomados por separado” (Gonzalez Rey & Mitjans Martínez, 1989, p. 30) Asumir este concepto no reduce el análisis a lo personalístico sino que esta categoría evidencia, con claridad, el carácter sistémico de sus componentes.

primeramente en la relación social, en la intersubjetividad. Se trata de comprender cómo las personas construyen sentidos personales de lo que aprenden, y cómo los usan en el vínculo entre lo que el puesto laboral exige y lo que la persona desea. (p. 65)

Visto de esta manera, es posible formar las competencias en el espacio docente, pero sobre todo aquellas que se requieren en dicho espacio, lo que requiere romper con una concepción tradicional, bancaria de la docencia, lo que se hace más evidente cuando se trata de la educación de adultos.¹¹ Se parte de una concepción de formación en la que el espacio docente es una parte del proceso, un momento para un replanteamiento de lo que se tiene y un impulso a la potencialidad de desarrollo de los individuos y del grupo, partiendo de la práctica compartida.

Problema 2. Relación entre lo individual y lo social en el desempeño competente

La dialéctica entre lo individual y lo social, es evidente desde la comprensión misma de la naturaleza histórico social de las competencias. Este constructo como todo lo psíquico, es subjetivo pero está transversalizado por las leyes del desarrollo histórico social, lo que impacta por tanto en el análisis filogenético, como ontogenético.

Roberto Corral (2004) describe la competencia como una cualidad amplia y generalizadora que puede manifestarse en una variedad de ejecuciones, por lo que funciona como potencialidad que se concreta en el desempeño real. Refiere además que expresa el principio de la unidad entre lo cognitivo y lo afectivo en tanto el que emerja en una actividad o en el desempeño de un rol, está cargado por un lado por los saberes en relación con estos y por otro supone una implicación personal para lograrlo.

Para el autor la competencia es a la vez orientadora de la acción, lo que supone el despliegue de estrategias metacognitivas y es en este mismo sentido autorreguladora de la conducta del sujeto. Es evidente aquí, la dialéctica interna de las competencias que expresa la relación entre lo individual y lo social como mutuamente influyente.

La determinación social no inhibe el papel regulador del sujeto sino que lo reta constantemente en la elaboración y reelaboración de aquellos recursos que permiten adaptarse y responder con eficiencia ante las demandas del medio. Las competencias son una configuración psicológica personal que se verifican y validan en estándares sociales (Sánchez Uña, 2012). Por otro lado, el sujeto tiene una autopercepción de su desempeño, que le permite valorarse a sí mismo como competente, ya sea por comparación con otros o por normas institucionalmente establecidas, un elemento importante en el proceso formativo.

Otro asunto relevante, es el referido por Tobón (2006), este explica que la competencia involucra un análisis de los propios actos y sus consecuencias, buscando corregir los propios errores, lo que implica responsabilidad. De esta manera el desempeño competente necesita de una mediatización consciente que le permita autorregularse. Por último refiere Viviana González (2002) que las competencias son siempre una construcción individual aun cuando se realiza en condiciones sociales, lo que implica una atención diferenciada en la educación.

Otro asunto importante de esta relación para el desarrollo de las competencias es que estas articulan recursos individuales y colectivos (Rodríguez-Mena & *et al.*, 2015). En el cumplimiento de una tarea concreta la relación entre los que la desempeñan puede diluir la comprensión individual, en tanto se produce una complementariedad que funciona como potenciadora del desempeño. “La posibilidad de articular recursos dependen de la fecundidad de las relaciones con otras personas. Frecuentemente están distribuidos entre las personas que comparten la actividad, por eso trabajar en colectivo es fundamental” (p. 49).

¹¹ Premisas del aprendizaje adulto (Rodríguez-Mena, 2013): Necesidad de saber, disposición para aprender, autoconcepto del aprendiz, experiencias del aprendiz, actitud reflexiva, orientación del aprendizaje, motivación para aprender, actitud indagatoria, identidad.

En tanto las competencias están asociadas al desempeño es necesario analizar los indicadores que permitan evaluar ese desempeño como competente en el ámbito profesional particular. El desempeño se refiere a la actuación en la realidad, que se observa en la realización de actividades o en el análisis y resolución de problemas que integra conocimientos, actitudes y habilidades (Tobón , 2006). Cada contexto influirá entonces en la expresión particular de las competencias, así como que en cada época marcarán, los saberes y su dinámica particular en relación con el éxito en el desempeño. Es posible reconocer entonces indicadores que evidencien el desempeño competente, relacionado con el contexto específico y con lo reconocido como competente.

Las competencias tienen tres dimensiones (Proyecto Tuning, s/f; Añorga, 2012; Moreno, 2014) el saber, relacionado con la capacidad de saber, el saber hacer, saber ser. Estas dimensiones ayudan a visualizar la manera en que en las competencias se “movilizan, integran y orquestan tales recursos” (Rodríguez-Mena García & Corral Ruso, 2015, p. 7) Según lo referido por Añorga (2012), las competencias integran destrezas, habilidades, actitudes, procedimientos, atributos, valores, capacidades, aspectos intelectuales, prácticos, éticos, actitudinales, afectivos, volitivos, estéticos, sociales y capacidades interactivas para un desempeño eficiente. Además Tobón, Pimienta y García (2010) exponen que “lo más acordado es que una competencia se compone de conocimientos, habilidades y actitudes en forma articulada” (p. 6). Más adelante los autores recomiendan emplear las mencionadas dimensiones (saber, saber hacer, saber ser) dentro de los criterios de evaluación de las competencias.

Se asume, para la operacionalización de las competencias esta integración de manera que las dimensiones del saber, son integradas en: conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para el desempeño competente. En consecuencia la evaluación está mediada por indicadores de desempeño que establecen la norma para la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación de las competencias específicas identificadas por los miembros de la comunidad, como necesarias para el desempeño exitoso en la actividad de dirección política y que integran dichas dimensiones.

Problema 3. Lo general y lo específico: Competencias para la dirección política

En la bibliografía consultada es posible identificar competencias generales y competencias específicas. Las primeras están relacionadas con el desempeño del individuo en sociedad, con aquellos asuntos necesarios para el vínculo con otros, para el desenvolvimiento como ciudadanos. Estas son formadas por un lado como necesarias para la vida en sociedad y por otro en su relación con una actividad concreta que demanda en su desempeño de competencias humanas generales. Por el contrario cuando se habla de una actividad concreta, del desempeño competente en una esfera específica de la vida cotidiana, asociado fundamentalmente al desempeño de una profesión se refieren a competencias específicas.

Según D'Angelo (2006) las competencias generales son transversales a toda la actividad humana y profesional, en todas las etapas de realización de la actividad específica, en este sentido reconoce tres (3) competencias humanas generales del desarrollo integral: reflexivas-críticas-creativas; interactivas y autodirectivas. El mismo autor refiere que las competencias específicas son las propias de los tipos de actividad profesional.

De esta manera las competencias asociadas a la actividad de dirección política de la sociedad, son competencias específicas para esta área de la actividad profesional de dirigentes políticos. Sin embargo, como ya se ha mencionado, están transversalizadas por competencias generales.

En la literatura aparecen varias clasificaciones de competencias asociadas a la actividad de dirección. Estas son identificadas a partir del estudio a líderes de éxito, lo que está relacionado a la concepción de que las competencias son la causa del éxito. En este sentido se puede mencionar la jerarquía propuesta por Herranz y De la Vega que recogen cinco (5) tipos de competencias: motivaciones, rasgos del carácter, capacidades personales, conocimientos y habilidades. McClelland y colaboradores, agruparon veinte (20) competencias en seis (6) bloques: competencias de logro y acción, competencias de ayuda y servicio, competencias de influencia,

competencias gerenciales, competencias cognitivas y competencias de eficacia personal. (Oramas Peláez, 2001)

A pesar del peligro de caer en la disyuntiva entre habilidades y competencias, es necesario hacer mención también, a la lógica del sistema de habilidades diseñado por Alexis Codina (2015). La amplitud de las habilidades definidas y su integralidad como constructos teóricos hacen que puedan ser comprendidas como competencias, aun cuando el autor no se refiere a este término.

1. Comunicaciones interpersonales.
2. Estrategias y técnicas de negociación.
3. Manejo de conflictos.
4. Trabajo en equipo.
5. Liderazgo y motivación
6. Diagnóstico de problemas y toma de decisiones.
7. Administración del tiempo y delegación.
8. Reuniones productivas.

Además de destrezas específicas para el desempeño de la actividad de dirección estas habilidades integran conocimientos, actitudes y valores. Otro aspecto que valida su utilidad, no basta en la formación, con el desarrollo de habilidades, si no que se trabaja además con la implicación personal para que la formación realmente impacte la práctica profesional y esta perspectiva es evidente en la propuesta de Codina.

Otro referente importante son las investigaciones realizadas dentro del Sistema de Escuelas del Partido. Como respuesta a la demanda del Comité Central del Partido, fue realizada en año 2000 una investigación cuyo objetivo se centró en desarrollar una propuesta metodológica para la evaluación de competencias profesionales en condiciones docentes que permitiera luego la elaboración de una estrategia para evaluarlas en la situación docente. Fue aplicado justamente, a los estudiantes del Diplomado en Dirección Política en su edición del curso 1998-1999. La investigación fue realizada a partir del perfil de competencia de los 1ros Secretarios del PCC Municipal, elaborado por los profesores de la disciplina de psicología. El perfil está integrado por competencias, indicadores y variables observables en situación docente.

Perfil de Competencias: (Oramas Peláez, 2001)

- Impacto e influencia: Deseo de causar impacto en los demás y de influir en ellos mediante estrategias de persuasión.
- Capacidad de dirección y conducción de grupos: Habilidad para aprovechar y optimizar los recursos del grupo en la consecución de los objetivos.
- Compromiso con la organización: Deseo y capacidad de orientar su comportamiento en la dirección indicada por las necesidades, prioridades y objetivos de la organización.
- Seguridad en sí mismo: Seguridad en el valor de sus ideas, convicciones y capacidades.
- Flexibilidad: Capacidad de adaptación al cambio. Predisposición y capacidad para cambiar estructuras y procesos de dirección cuando sea necesario.
- Sensibilidad interpersonal: Capacidad para comprender y valorar las necesidades y sentimientos de los demás así como las aportaciones de las más diversas personas.
- Pensamiento estratégico: Capacidad para comprender las tendencias cambiantes del entorno, así como las fortalezas y debilidades de la organización que dirige para enfrentarlas.

Aparece además en el instrumento de evaluación una variable que no había sido recogida en el Perfil de competencias pero que tiene una evidente utilidad para el desempeño, capacidad crítica: habilidad para enjuiciar algo o alguien de manera objetiva y desprejuiciada.

Un último referente de esta investigación es la realizada en la Escuela Provincial del PCC de la provincia Holguín (Colectivo de autores, 2015) en el que identifican las competencias que definen en el modelo de profesional del cuadro del PCC:

- Competencias para la labor político ideológica: competencia ideopolítica, competencia jurídica, competencia cognitivo-intelectual, competencia investigativo-informacional-tecnológica.
- Competencia para el liderazgo en la sociedad: competencia dirección política, competencia comunicativa, competencia socio-psicológica, competencia pedagógica.
- Defensa de la Patria.

Es relevante en esta investigación el que reconocen como competencia dirección política, la que ubican como dimensión de la segunda competencia referida antes. En esta ubican solo aquellos elementos referidos la dirección como proceso, a partir de sus funciones de planificación, organización etc. Sin embargo, todas las competencias contenidas están dentro de las competencias para la dirección política de la sociedad en tanto conciernen a la actividad de dirección que desarrollan los dirigentes políticos.

El espacio formativo debe evidenciar, incluso desde su diseño, los valores que se pretenden desarrollar; por tanto, para la investigación en curso, no tiene sentido el introducir competencias prediseñadas, dispuestas por otros, en otros contextos, aunque es útil para el análisis. Enfocada en la acción-participación esta busca la implicación de los participantes en la elaboración de sus necesidades formativas, a partir de lo que conciben como competente para el desarrollo de la actividad de dirección política de la sociedad, en lógica relación con lo organizacionalmente establecido y con las demandas del momento histórico concreto. Involucrándose también en la transformación propia y los otros miembros de la comunidad. De esta manera las investigaciones referidas, se convierten en un referente importante, pero no se toma ninguna de las clasificaciones mencionadas.

Las competencias para la dirección política son asumidas, atendiendo a la intención formativa, como los aprendizajes necesarios para el desempeño exitoso de la actividad de dirección política de la sociedad, asociados a la integración de conocimientos, habilidades y actitudes que debe poseer un dirigente político.

Problema 4. La temporalidad en el desarrollo de competencias

El último problema a analizar tiene que ver con la temporalidad. Toda vez que hemos referido que las competencias se desarrollan en el vínculo con otros y este vínculo funciona a la vez como potenciador de recursos, es importante acercarse a este aspecto para ubicar la noción de desarrollo, en relación con la formación de competencias.

La concepción de formación basada en competencias, evoluciona dentro de una concepción de aprendizaje para la vida. Esta no limita el proceso formativo al espacio docente tradicional, sino que busca en la experiencia del sujeto y construye cimientos del desarrollo futuro. Fernando González Rey refiere que “el proceso de educación debe estimular de forma permanente el desarrollo de la personalidad” (Gonzalez Rey & Mitjás Martínez, 1989, p. 121) y esta es la meta final de la educación, el desarrollo integral del hombre en el camino de la autoformación, autorregulación y autodesarrollo. Más adelante el autor refiere “el hombre debe estar constantemente implicado en el sistema de influencias educativas de la personalidad, para que estas se conviertan realmente en fuentes de su desarrollo personal” (p. 112).

Este análisis hace pensar por un lado en ese complejo sistema de experiencias que constituye la práctica en la que se involucran los sujetos, en este caso dirigentes políticos, y su función educativa. El colectivo laboral es un espacio de influencias múltiples, desarrolladoras, aunque no

necesariamente en el sentido esperado. Sin embargo, como experiencia, es innegable su valor formativo y su influencia en el desempeño competente y en la concepción de lo competente.

Refiere Tobón (2006) que las competencias son dinámicas y están vinculadas con las metas de las personas en relación con las demandas del contexto. En este sentido, como ya hemos apuntado las competencias responden al contexto y emergen en la interacción (Rodríguez-Mena & *et al.*, 2015). De esta manera, no es posible pensar a una persona que no sea competente para algo, más cuando se trata de una actividad que realiza constantemente y en la que es reconocido por otros.

El desarrollo, en el proceso formativo, no comienza en cero, sino que “carga” con la experiencia de vida de los sujetos involucrados, quienes en diferentes niveles, con más o menos conciencia de ello, exhiben un comportamiento competente en su práctica que debe ser rescatado en el aula. En su libro “Comunidad de aprendizaje Madiba...” el Grupo de Aprendizaje para el Cambio explica que las competencias se expresan en dos polos: realización y potencialidad. El primero está relacionado con la posibilidad de emplear recursos que ya se dominan (resultado de toda la experiencia anterior) y el segundo con el perfeccionamiento de competencias dominadas que crean nuevas potencialidades.

El objetivo de la intervención en este contexto es el desarrollo de determinadas competencias desde el potencial de la comunidad. Desde el trabajo con lo que tienen (realización) y lo que emerge (potencialidad). Buscando además abrir nuevos caminos que permitan ahora desde la autorregulación continuar desarrollándose cuando regresen a su práctica profesional. La zona de desarrollo próximo ayuda a comprender la esencia de los procesos de formación y aprendizaje y su vínculo con el desarrollo de la persona, lo que lo convierte en fuente de movilización a partir del reconocimiento y la toma de conciencia de lo que se posee y lo que puede ser desarrollado en la comunidad (Rodríguez-Mena G., M., 2013).

Las competencias se forman y desarrollan durante la vida pero se actualizan en la situación concreta. Este hecho mencionado en varias ocasiones, pone la mirada en dos sentidos, primero, el que veníamos abordando que tiene que ver con la potencialidad. La competencia funciona también como reserva de recursos que emergen en la situación. Por tanto son necesarias situaciones que activen estos recursos, aun cuando esto plantea la complejidad, presente en todas las categorías psicológicas, de que esta activación es un fenómeno subjetivo.

Por otro lado hay que observar que las personas poseen determinadas competencias, con diferentes niveles de desarrollo. Lo mismo pasa en este caso con los dirigentes políticos. Partiendo de la premisa de que son elegidos para participar en estos programas de superación en la ESP porque han mostrado, en su ámbito, ser competentes y pueden ser promovidos. Por tanto contamos con un aula de personas competentes en su trabajo, pero que necesitan desarrollar, potenciar estas y otras competencias en vistas de su desempeño en nuevas tareas. Esta mirada hacia lo nuevo, es importante en esta intervención en tanto pone el reto de trabajar las competencias que tiene y quieren fortalecer, las que creen que no poseen, atendiendo a su desempeño anterior, pero también las que pueden necesitar en las nuevas circunstancias.

Si es necesario un concepto...

Atendiendo al análisis realizado en este artículo se asume en lo esencial la comprensión de las competencias sistematizado por el Grupo de Aprendizaje para el Cambio del Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas (CIPS). Para estos autores la competencia es un:

... proceso emergente y autoorganizado de actualización de potencialidades y de movilización-articulación de los recursos necesarios, orientado a dar respuesta a una demanda contextual –de una práctica social e históricamente construida– que se expresa en un desempeño –individual y/o colectivo– autorregulado y socialmente valorado por su idoneidad. (Rodríguez-Mena García, Mario & *et al.*, 2017, p. 9)

Consideraciones finales

El desarrollo de competencias para la dirección política, implica transformar el espacio docente tradicional e intervenir la práctica profesional de dirigentes políticos. Implica además una construcción colectiva e integrada, de indicadores de eficiencia contextualizados. De esta manera queda el reto de formar desde la propia práctica.

Las demandas de actualización del modelo económico y social socialista cubano, así como las transformaciones que se van introduciendo en la actividad de dirección cambian el modelo de profesional competente. Sin embargo, la historia que sustenta esa práctica y su estudio aporta elementos que tendrán que ser tomados en cuenta.

Es esta una línea de investigación que debe ser atendida desde la multidisciplinariedad, y la transdisciplinariedad, un reto que puede ser asumido por el SEP. Para esto, esta institución cuenta con una triada que puede construir este conocimiento: 1) un claustro de profesores/investigadores formados en diferentes ramas de la ciencia, 2) una amplia experiencia en el trabajo con dirigentes políticos (incluso muchos profesores han sido dirigentes) y 3) un país de estudiantes que dirigen las organizaciones políticas y de masas que son formados dentro del sistema.

Referencias bibliográficas

Añorga, J. (2012). La educación avanzada y el mejoramiento profesional y humano. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias, Universidad de Ciencias Pedagógicas "Enrique José Varona", La Habana.

CINTERFOR/OIT. (s/f.). Conceptos básicos de competencias laborales. Uruguay. Recuperado el 29 de agosto de 2017, de <http://www.oitcinterfor.org/p%C3%A1gina-libro/1-%C2%BFqu%C3%A9-competicencia-laboral>

Codina, A. (2015). *Habilidades directivas*. La Habana: Academia.

Colectivo de autores. (diciembre de 2015). El modelo de la profesionalidad de los cuadros del Partido, referente imprescindible para la superación político - ideológica. Trabajo presentado en el Coloquio "55 Aniversario del Sistema de Escuelas del Partido", La Habana.

Corral Ruso, R. (2004). El currículo docente basado en competencias. Facultad de Psicología. Universidad de La Habana.

D'Angelo, O. (2006). Proyecto de vida y desarrollo personal. En L. Fernández Rius, *Pensando en la personalidad. Selección de lecturas* (vol. 2, pp. 83-111). La Habana: Ciencias Médicas.

_____. (s/f). Competencias para la participación social.- Retos y apuestas en los nuevos contextos sociales.- Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas (CIPS), La Habana. Recuperado el 29 de agosto de 2017, de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/cu/cu-013/index/assoc/D7827.dir/ovidio10.pdf>

González Maura, V. (2002). ¿Qué significa ser un profesional competente? Reflexiones desde una perspectiva psicológica. *Revista Cubana de Educación Superior*, XXII(1), 45-53.

Gonzalez Rey, F. & Mitjás Martínez, A. (1989). *La personalidad su educación y desarrollo*. La Habana: Pueblo y Educación.

Moreno, A. (2014). Estrategia educativa orientada al desarrollo de competencias profesionales para el mejoramiento del desempeño político juvenil de los primeros secretarios de los comités municipales de la UJC. Tesis en opción al título de doctor en ciencias Pedagógicas.

Muñoz Ledo Rábago, P. (2015). La evaluación de competencias profesionales en un modelo de formación interdisciplinaria a nivel postgrado. Recuperado el 15 de marzo de 2017, de *Investigación y práctica en psicología del desarrollo*: <http://revistas.psicologia.net/index.php/ippd/article/view/47/46>

Oramas Peláez, M. (2001). Una propuesta metodológica para la evaluación de competencias directivas en condiciones docentes. Tesis en opción al título de Máster en Psicología Laboral y de las Organizaciones, Facultad de Psicología. Universidad de La Habana.

Proyecto Tuning. (s/f). Una introducción a Tuning Educational Structures in Europe. Education and Culture. Recuperado el 28 de agosto de 2017, de http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_Brochure_Spanish_version.pdf

Rodríguez-Mena, M.; Corral Ruso, R., & Lago Palacio, C. (2011). Aprender en Comunidades de Práctica. Presupuestos teóricos y metodológicos para potenciar el aprendizaje en espacios sociales. La Habana: CIPS.

Rodríguez-Mena G., M. (2013). Aprender en Comunidades de Práctica. Fundamentos teóricos - metodológicos del desarrollo de comunidades de aprendizaje en organizaciones laborales. Tesis en opción al título de doctor en Ciencias de la Educación, Centro de estudios para el perfeccionamiento de la educación superior.

Rodríguez-Mena García, Mario & *et al.* (2015). *La comunidad de aprendizaje MADIBA. Memorias de un viaje*. La Habana: Acuario.

Rodríguez-Mena García, M., & Corral Ruso, R. (2015). Las competencias y su formación desde el enfoque histórico social. *Alternativas cubanas en Psicología*, 3(7), 75-86.

Rodríguez-Mena García, Mario & *et al.* (2017). Metodología de evaluación formativa de competencias para la coordinación de procesos comunitarios participativos. CIPS, Grupo de Aprendizaje para el Cambio, La Habana.

Sanchez Uña, A. (2012). Mujeres directivas como formadoras de competencias comunicativas en una entidad empresarial. Tesis en opción al título de máster en estudios sociales., Escuela Superior del PCC "Nico López", La Habana.

Tobón, S. (2006). Aspectos Básicos de la formación Basada en Competencias. Proyecto Mesesup, Talca.

Tobón, S.; Pimienta, J. & García, J. A. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson Educación.

ESTRATEGIAS EDUCATIVAS PARA ATENDER LOS CONFLICTOS ESCOLARES EN ESTUDIANTES ADOLESCENTES

Rolando Javier Rodríguez Camejo

Centro de Orientación y Asistencia Psicológica. Facultad de Psicología, Universidad de La Habana

Resumen

Los conflictos escolares están presentes cotidianamente en las instituciones educativas. Existen varias formas de atender este fenómeno, pero sin lugar a dudas, las estrategias educativas que el profesor pone en práctica para manejar los conflictos escolares constituyen la esencia del trabajo formativo y pedagógico, a partir de la aplicación de la psicología a su práctica laboral, para abordar esta problemática en la institución docente.

Existe cierta tendencia a asociar conflictos con determinadas conductas antisociales, violencia, y otros problemas de convivencia, por lo que en muchos casos no queda claro cómo entender los conflictos escolares.

En este trabajo nos proponemos explorar algunas cuestiones importantes para comprender los conflictos en la escuela, así como la posición que puede adoptar el profesor para el tratamiento de los conflictos entre estudiantes adolescentes, como estrategia educativa para el logro de una mayor armonía en la institución escolar.

Palabras Claves: adolescentes, estudiantes, profesor, conflictos escolares, estrategia educativa

Abstract

School conflicts are present daily in educational institutions. There are several ways to address this phenomenon, but without a doubt, the educational strategies that the teacher puts into practice to handle school conflicts are the essence of educational and pedagogical work, from the application of psychology to their work practice, to address this problem in the teaching institution.

There is a tendency to associate conflicts with certain antisocial behaviors, violence, and other problems of coexistence, so in many cases it is not clear how to understand school conflicts.

In this paper we propose to explore some important issues to understand the conflicts in the school, as well as the position that the teacher can adopt for the treatment of conflicts among adolescent students, as an educational strategy for the achievement of greater harmony in the school institution.

Key words: teenagers, students, teacher, school conflicts, educational strategy

A manera de Introducción

En nuestras escuelas todos concurrimos de manera totalmente libre y sin discriminación a recibir desde muy pequeño la instrucción y la educación que necesitamos para desarrollarnos como seres humanos. Esta concurrencia masiva a las instituciones escolares trae consigo retos educativos para el personal docente encargado de dirigir ese proceso, ya que debe atender a una variedad de niños y adolescentes de distintos estratos sociales de la población con hábitos y patrones educativos disímiles, que en muchas ocasiones generan contradicción en las escuelas.

Relacionado con este análisis Jares (1997) refiere:

Todas las instituciones, y la escuela no es precisamente una excepción, se caracterizan por vivir diversos tipos de conflictos, de distinta índole y de diferente intensidad. Hasta tal punto que, bajo la aparente imagen de “aconflictividad”, la cotidianidad de los conflictos se presenta como un proceso y una de las características centrales y definitorias de los centros educativos (p.53).

Las relaciones interpersonales en las escuelas enriquecen la vida social de los adolescentes, que atendiendo a la etapa del desarrollo psicológico por la que transitan, la búsqueda de un mayor nivel de inserción e interacción en el grupo de coetáneos, constituye una posición social privilegiada por ellos, que tiene una importante repercusión en su desarrollo socio afectivo. Es inevitable que esas relaciones interpersonales que forman parte de la vida del adolescente en las escuelas tenga una impronta también marcada desde el desencuentro, la disparidad de criterios, y las contradicciones que se puede ver con mucha frecuencia a estas edades, atendiendo a que generalmente en esta etapa del desarrollo no hay todavía un despliegue de habilidades sociales para moldear las relaciones interpersonales, lo cual sin dudas contribuye a la aparición de conflictos escolares. ¿Será pertinente decir que los conflictos son siempre un mal que se debe combatir?

Los conflictos forman parte de cualquier relación humana, por lo que el interés no debe centrarse exclusivamente en combatir el conflicto, como ocurre con muchos profesores que se convierten en implacables sancionadores de las situaciones conflictivas, perdiendo la oportunidad de manejar estas de forma que se puedan implementar estrategias educativas, que contribuyan a canalizar el conflicto hacia cauces que puedan servir como un motor que impulsa hacia nuevas formas de relacionarse en el ámbito escolar.

En este sentido es el profesor una persona clave para canalizar los conflictos en la esfera escolar, por cuanto es el que está capacitado o debería estarlo, para encauzar el proceso de comunicación entre los escolares, que contribuya a hacer del conflicto un momento de tránsito hacia niveles superiores de desarrollo personal.

Una aproximación a las particularidades del conflicto

Hay que entender el conflicto desde múltiples perspectivas, lo cual corrobora lo que plantea Pareja (2007) cuando expresa:

El conflicto es un concepto complejo cuando se intenta una definición, ya que cada corriente o autor lo sitúa en sus propios parámetros. Para sentar las bases conceptuales, debe identificarse con incompatibilidades percibidas entre los roles, metas, intenciones, intereses de uno o más individuos y/o grupos, por lo que empezaría cuando una parte detecta o percibe que la otra le afecta, o afectará de forma negativa (p.4).

Los conflictos pueden tener múltiples causas, pero generalmente surgen a partir de una incompatibilidad en las posiciones personales asumidas por las partes involucradas, lo cual hace muy difícil encontrar un camino para llegar a un acuerdo que permita solventar satisfactoriamente la situación conflictiva.

Esto genera un malestar muchas veces sostenido en el tiempo, provocando con frecuencia un desborde de emociones negativas, lo cual puede comprometer el adecuado funcionamiento social y psicológico de las personas que forman parte de estas situaciones.

Realizando un análisis de este tema Arellano (2007) refiere:

Se puede concebir el conflicto como una situación donde se manifiesta una divergencia de necesidades, intereses, propósitos y/u objetivos incompatibles o que al menos son percibidos así por las partes involucradas, conllevando esto a que sus pretensiones, deseos e intereses, no puedan lograrse simultáneamente, generándose manifestaciones con diversos grados de intensidad (p.30).

No se debe intentar entender el conflicto solo escuchando la posición de una de las partes, ni simplificando las situaciones o haciendo análisis a partir de experiencias previas, que muchas veces carecen de la mirada contextual que siempre es necesario tener en cuenta para una mejor comprensión de la situación conflictiva.

Otros autores que han estudiado esta temática como Ferrigni, Guerón y Guerón (1973) señalan como conflicto “una situación en la que dos o más actores, cuyos intereses son incompatibles o mutuamente excluyentes, se oponen en el curso de la acción que desarrollan para lograr los objetivos que se originan en esos intereses” (p.32)

En uno de los análisis realizado por Pareja (2007), este expresa:

Se debe entender el conflicto como usual y universal debe aceptarse de una vez por todas que es inevitable, normal e inherente a la raza humana; el conflicto debe darse necesariamente en una sociedad democrática por lo que hay que hablar, y aprender, para su gestión y mediación. Por tanto, el conflicto en sí mismo no es ni malo ni bueno, sino que son los mecanismos, estrategias y recursos que se usen para manejarlo lo que determinará su signo (p.3).

Es importante tener una mirada dialéctica del conflicto, el cual es común ver que se desarrolla en distintas etapas, y tiene como eje principal la incompreensión e intolerancia hacia la postura defendida por la otra persona, la cual es vista por una de las partes como amenazante de su posición social, de su cosmovisión, o de objetivos a los que no se está dispuesto a renunciar por lo que se hace imprescindible imponer los criterios o deseos personales.

Entender el conflicto no solo como una situación puntual que ocurre en un determinado momento, sino verlo generalmente como un proceso que transita por diferentes etapas, nos permite una visión más realista para entender y abordar las situaciones conflictivas en las escuelas.

La resolución de un conflicto puede demandar una buena cantidad de recursos psicológicos que se necesitan poner en la situación conflictiva para dilucidar las desavenencias por cauces constructivos y potenciadores del desarrollo humano.

En la adolescencia todavía no se ha alcanzado un desarrollo de la personalidad que permita al escolar, en mayor medida, desplegar habilidades sociales y comunicativas que favorezcan sus vínculos interpersonales. En la etapa de la adolescencia las relaciones interpersonales generalmente están signadas por la inmadurez de los vínculos, atendiendo a una búsqueda constante por escalar a posiciones de mayor poder y aceptación dentro del grupo de iguales. Generalmente el adolescente privilegia los intereses personales a los del colectivo, queriendo alcanzar sus propósitos sin importar las circunstancias, lo cual en buena medida llega a generar contradicciones dentro del grupo escolar y la ocurrencia de conflictos.

Existen distintas maneras, más o menos adecuadas de tratar el conflicto, aunque lamentablemente muchas veces predomina la posición violenta, que puede ser física o psicológica, la cual evidentemente no constituye la mejor opción para darle resolución al conflicto, ya que la violencia contribuye a que este se exacerbe.

En este sentido Fernández (1999) refiere:

Las agresiones y violencia entre alumnos adquieren distintas formas: Algunas son más exteriores o físicas, otras pueden manifestarse más soterradamente y solo mostrarse de forma verbal. En muchas ocasiones se nutre de presiones y juegos psicológicos que en último término acaban por coaccionar y minar al más débil de la relación. Abarcan una amplia gama de conductas que pueden concluir en maltrato personal entre compañeros, en rechazo social de algún chico y/o en intimidación psicológica (p.3).

Podemos entender el comportamiento violento como una respuesta disfuncional ante la situación conflictiva, a partir de un tratamiento inadecuado de las partes enfrentadas, que no saben gestionar civilizadamente sus diferencias, por lo que acudir a la violencia se convierte en la única alternativa que consideran disponible para defender sus posiciones.

En la adolescencia esto puede ser bastante frecuente, teniendo en cuenta que por lo general el adolescente no encuentra formas satisfactorias para solventar sus contradicciones, por lo que la gestión del conflicto por parte del profesor constituye un eslabón importante para mejorar el proceso educativo en la escuela.

Los conflictos también pueden surgir a partir de interpretaciones erróneas y deformaciones de la percepción que se tiene de la otra persona o situación, y según plantea Ibarra (2007) estas son difíciles de aclarar una vez surgido el conflicto porque:

- 1- Las partes en conflicto están muy comprometidas y no les es fácil modificar la imagen que se ha formado del otro, a veces por sentirse culpable por acciones llevadas a cabo contra el adversario, que no se justificarían, o por temor a que se afecte su prestigio y experimentan sentimientos contradictorios acerca de si se relacionan o no con él.
- 2- A menudo estas percepciones deformadas se refuerzan porque la persona evita el contacto o la comunicación con el contrario.
- 3- Además, el conflicto se agudiza porque se asume una actitud anticipatoria, de pronóstico futuro de la conducta del adversario, que se percibe agresivo, se le trata como tal, y puede llegar a provocar la agresividad en el otro, con lo cual se confirma la desfavorable percepción inicial (p.95).

Es muy típico de las situaciones conflictivas el cese de la comunicación entre las partes. Evitar el contacto con la otra persona es de las posturas más frecuentes que se utilizan en los conflictos. Esto en la adolescencia puede ser más acentuado, por la carencia de herramientas comunicativas, así como el déficit en el desarrollo personalógico, que es común para la edad, por lo que la figura del profesor adquiere una importancia fundamental para el manejo del conflicto.

Estrategias educativas del profesor para el tratamiento de los conflictos escolares

En este punto de nuestro trabajo hacemos referencia a la posición que desde nuestra consideración pudiera asumir el profesor para un mejor tratamiento de los conflictos entre estudiantes en las escuelas. No vamos a realizar un análisis exhaustivo de los aspectos teóricos de la mediación en el conflicto, lo cual no constituye el propósito fundamental de este trabajo, sino que vamos a ver algunos aspectos que se consideran importantes tener en cuenta por los profesores para desplegar una estrategia educativa que le permita trabajar adecuadamente la resolución de conflictos entre los estudiantes.

Ghiso (1998 citado por Ibarra 2007, p.91) refiere tres modalidades o estrategias que se observan con mayor frecuencia al tratar el conflicto escolar por parte de los profesores:

Primero: el conflicto y el error son negados y castigados

Segundo: la situación problemática es invisibilizada y tratada con el fin de controlar las disfunciones

Tercero: visibiliza el conflicto y el error asumiéndolo como componente dinamizador del proceso de formación

En la primera y segunda situación cuando el conflicto es negado, invisibilizado, o castigado es evidente que no se está analizando la raíz de este problema, simplemente se intenta ocultar una realidad que es común en las relaciones humanas. En este caso que tratamos de estudiantes adolescentes, no se puede perder de vista el componente formativo primordial en estas etapas, por lo que se hace necesario el despliegue de una estrategia educativa, a partir de la cual se pueda visualizar la situación para que los escolares puedan tomar conciencia de que están pasando por un momento de tensión, que les puede llevar por un camino peligroso y poco satisfactorio para cualquiera de los contendientes.

Castigar el conflicto no es una opción viable, ni constructiva para ninguna de las partes intervinientes, porque solo logra reprimir determinados comportamientos, perdiendo la oportunidad que este tipo de situaciones pueden plantear para desplegar una labor educativa con los adolescentes.

En el tercer caso se tiene una visión más realista de las relaciones humanas, asumiendo que las discrepancias y los conflictos pueden formar parte de las relaciones personales, y de lo que se trata es de hacer consciente el proceso conflictivo, y tomarlo como dinamizador para potenciar nuevas realizaciones que puedan contribuir a etapas superiores en el desarrollo del adolescente. Visibilizar el conflicto es de suma importancia, porque legitima que pueden existir desencuentros entre las personas, pero a la vez se pueden buscar formas positivas de manejar esas posiciones conflictivas.

El profesor debe tener conciencia de que su responsabilidad como docente es amplia, y no se circunscribe únicamente a preparar e impartir una clase. Debe tener claro que su posición de autoridad en la escuela y en relación con sus estudiantes es un factor muy importante que tiene a su favor y que debe hacer un uso efectivo de esta.

En este sentido Arellano (2007) plantea:

Es muy importante que el docente realice el esfuerzo necesario, con los medios y recursos disponibles, para formar a los alumnos desde la diversidad, incentivando el respeto y la consolidación de valores; así se contribuiría a mitigar, reducir y hasta eliminar las bases de muchos conflictos que se producen en el marco educativo. Para su consecución es necesario y conveniente construir la relación, donde se considere más al otro, partiendo de la necesidad básica de todo ser humano de ser aceptado, integrado, respetado, en cuanto a sus valores, identidad y diversidad” (p.33).

No se trata de gobernar con mano de hierro en las aulas, esa variante no sería educativa. No se puede reprimir a cualquier precio las formas de relacionarse de los estudiantes, porque los adolescentes tienen, como es lógico, sus dinámicas particulares para establecer vínculos personales, y no se debe imponer desde afuera formas de interacción personal que no se ajustan a las necesidades e intereses de los escolares.

El profesor como educador debe atender muchos procesos tanto dentro como fuera del aula, y uno fundamental es gestionar la disciplina de sus estudiantes, que contribuya a que se pueda poner en práctica un adecuado proceso docente-educativo. Por lo tanto tener en cuenta las relaciones entre los estudiantes en el aula, incluso fuera de ese espacio, es un acápite importante para encauzar satisfactoriamente los procesos de aprendizaje y educación en la escuela.

En otro momento del análisis de esta situación Arellano (2007) refiere:

Los docentes deben adquirir competencias que les facilite el aprender principalmente a escuchar, que manejen como herramienta la negociación y la mediación de los conflictos, y que en el aula de clase, trabajen para enseñar a pensar y actuar teniendo presente los derechos de los demás; sosteniendo que esta puede ser una forma de intervenir, participar y tener la capacidad para resolver las diferencias que puedan presentarse en el contexto escolar (p.24).

Consideramos que el profesor que despliega una estrategia educativa adecuada en las relaciones con sus estudiantes, tiene la capacidad y ha desarrollado la habilidad de percatarse cuando el clima de las relaciones entre algunos estudiantes no anda bien y se hace necesaria una intervención oportuna.

Este aspecto tan importante que se puede ver como la primera etapa de detectar cuando se está gestando un conflicto o percatarse de ello en un momento inicial, puede servir, sin lugar a dudas, para evitar muchos procesos de disrupción en las aulas, que seguramente pueden entorpecer en buena medida el adecuado aprovechamiento de la jornada de clases, así como el buen funcionamiento de las relaciones en la institución.

Cuando el profesor logra percatarse que hay discrepancias entre estudiantes y que estas ponen en riesgo la buena calidad de los vínculos, llegando a convertirse en una situación conflictiva, consideramos que debe prestarle la mayor atención a cada detalle que está comprometiendo negativamente el clima escolar. Hay que seguir de cerca lo que está ocurriendo, acercarse en el momento más adecuado a los estudiantes e indagar qué está pasando y si es necesario comenzar un proceso de intervención profunda con los alumnos, donde se pueda dilucidar cuál es la causa que ha llevado a la aparición del conflicto.

En la medida en que los estudiantes sienten que su conflicto no le es ajeno al profesor, y que en consecuencia también pueden estar haciendo partícipe a otras personas de la situación conflictiva, ya que indirectamente pueden estar creando disrupción en el aula, o generando malestar a terceras personas, pues se legitima que es importante abordar abiertamente lo que está provocando esa situación.

El profesor está legitimado como figura de autoridad en la escuela e incluso fuera de ella, por lo tanto nadie mejor que él para emprender este proceso de ayudar a los adolescentes a trabajar sobre las discrepancias o desavenencias.

Acompañar a las partes que se encuentran en un situación de conflicto a que puedan escuchar la posición o explicaciones de la otra persona de las causas que desde su perspectiva dieron inicio a la confrontación, es un paso necesario que el profesor puede gestionar, con el cual se está dando pie a que los adolescentes desarrollen la habilidad de escuchar y dar sus criterios sin agredir a los demás.

Igualmente el profesor al desempeñar esta estrategia educativa de fomentar la comunicación entre las partes en conflicto, puede estar contribuyendo al desarrollo de una mayor asertividad en los estudiantes, ya que la convocatoria a escuchar el criterio y los intereses de la otra persona, así como expresar de manera adecuada los propios, es un buen ejercicio que enseña a entender la posición del otro en la situación.

Esta estrategia educativa de intervención en el conflicto, pero desde una posición que se centra en las oportunidades para el cambio y el crecimiento personal de los estudiantes, consideramos que es factible ponerla en práctica en las escuelas, con la finalidad de buscar un proceso docente-educativo desarrollador.

A modo de conclusiones

Los profesores son actores fundamentales dentro de la institución escolar. De ellos depende, en buena medida, como se organiza la vida en las aulas y por consiguiente desempeñan un papel esencial para la gestión de las relaciones entre los estudiantes.

Como parte del proceso educativo que desarrollan en las escuelas, tienen que estar preparados para saber convivir con un gran número de estudiantes, que muchas veces no se sienten motivados para permanecer en las aulas y generan situaciones disruptivas en la institución.

Sin dudas puede ser un gran reto educativo el manejar adecuadamente las disímiles situaciones que se dan a diario en la escuela, y especialmente los conflictos escolares pueden generar un nivel de

ansiedad considerable en el personal docente, que puede ver con impotencia la pérdida de autoridad a partir de un tratamiento inadecuado de los conflictos entre estudiantes.

La puesta en práctica de una estrategia educativa adecuada para atender los vínculos interpersonales y específicamente los conflictos escolares, es de vital importancia para el desarrollo de un proceso docente- educativo satisfactorio.

Referencias bibliográficas

Arellano, N. (2007). La violencia escolar y la prevención del conflicto. *Revista Científica de Ciencias Humanas. Orbis*. Disponible en <http://www.redalyc.org>

Fernández , M. (2001). "El sistema educativo y la convivencia cívica. ¿Parte del problema o de la solución? *Cuadernos de pedagogía* 304.

Fernández, I.(1999). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Madrid: Nancea S.A.

Ferrigni, Y; Guerón, C y Guerón, E. (1973). Hipótesis para el estudio de una política exterior, *Estudio de Caracas* (vol. VIII, t. II).

Ibarra, L. (2007). *Psicología y Educación: Una relación necesaria*. La Habana: Félix Varela.

Jares , X.(1997).El lugar del conflicto en la organización. *Revista Iberoamericana de Educación*, no. 15, sept.-dic., 1997.

Pareja, J (2007): Conflicto, comunicación y liderazgo escolar: los vértices de un triángulo equilátero. Universidad de Granada

EL TRABAJO GRUPAL EN EL PROCESO DE ORIENTACIÓN PROFESIONAL PEDAGÓGICA. ALGUNAS CONSIDERACIONES TEÓRICAS

Isbel Barrera Cabrera

Reinaldo Néstor Cueto Marín

Ariel Caridad Reyes Torres

Felicia Leidy Carballo Junco

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

Resumen

El artículo que se presenta forma parte del proyecto de investigación: Acciones Psicopedagógicas Integradas de la Universidad de Pinar del Río "Hermanos Saíz Montes de Oca", de la tarea: Orientación y asesoría psicopedagógica. Expone algunas consideraciones teóricas respecto al trabajo grupal en el proceso de orientación profesional pedagógica y cómo ha sido abogado por diferentes investigadores, lo que permitió el acercamiento a un enfoque grupal, en el que se destacan las categorías situaciones de aprendizaje, tarea grupal y desarrollo grupal. Se valoran las potencialidades que brinda el grupo como escenario de convivencia, socialización y aprendizaje, para el intercambio de conocimientos, experiencias y vivencias, el desarrollo de emociones y sentimientos de atracción por la profesión pedagógica, aspecto que debe ser aprovechado por los profesores de los colectivos de año, para dirigir un proceso de orientación profesional pedagógica que contribuya al desarrollo de intereses profesionales pedagógicos en los estudiantes de la educación superior pedagógica.

Palabras claves: orientación profesional; grupo; intereses profesionales; educación superior.

Abstract

The article presented is part of the research project: Integrated Psychopedagogical Actions of the University of Pinar del Río "Hermanos Saíz Montes de Oca", of the task: Counseling and Counseling Psychopedagogical. It exposes some theoretical considerations regarding group work in the process of pedagogical professional guidance and how it has been advocated by different researchers, which allowed the approach to a group approach, which highlights the categories learning situations, group work and group development. The potential offered by the group as a setting for coexistence, socialization and learning is valued for the exchange of knowledge, experiences and experiences, the development of emotions and feelings of attraction for the pedagogical profession, an aspect that should be taken advantage of by the teachers of the collective of year, to direct a process of pedagogical professional guidance that contributes to the development of pedagogical professional interests in the students of the Pedagogical Higher Education.

Keywords: professional orientation; group; professional interests; higher education.

El trabajo grupal en el proceso de orientación profesional pedagógica para el desarrollo de intereses profesionales pedagógicos en la Educación Superior Pedagógica

En este estudio se asume una posición teórica de la orientación profesional pedagógica (OPP) sustentada en los fundamentos de la orientación educativa (Calviño, 2000; Collazo & Puentes, 1992; Domínguez, 2014; González & Mitjans, 1989; González, 2002; Pino 2013), que se deriva de concepciones vygostkianas 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, con un enfoque integral, además permite reconocer el papel de los agentes y agencias socializadoras para llevar a cabo dicho proceso en el contexto universitario.

Con el ingreso a la educación superior pedagógica y el estudio de la nueva carrera, los estudiantes se trazan sus propias expectativas, ya sean económicas, personales, familiares, laborales y/o profesionales, las que se forman mediante el proceso de interacción con los miembros de su grupo y constituyen la base para su desarrollo y formación profesional.

En el estudiante en formación, las expectativas relacionadas con la profesión pedagógica son fundamentales para el desarrollo de los intereses cognoscitivos, lo que posibilita todo un crecimiento profesional paulatino, consolidándose las necesidades, motivos y actitudes profesionales que se integran en su personalidad y lo manifiesta, cuando sienta que hizo una elección correcta, valore su significado humano y social en general, pero que además lo evidencie a partir de sus intereses profesionales pedagógicos (IPP).

A pesar de los grandes esfuerzos realizados por el Ministerio de Educación, las organizaciones políticas y de masas y las diversas investigaciones realizadas, la OPP aún resulta un problema no resuelto en la educación superior pedagógica, donde solo se logran resultados discretos, es por ello que se deben buscar nuevas alternativas para desarrollar un proceso de OPP que contribuya al desarrollo de IPP.

Durante el proceso educativo se deben aprovechar todas las potencialidades que brinda el grupo para llevar a cabo la formación de necesidades, motivos, intereses, aspiraciones, ideales, actitudes y valores asociados con la profesión pedagógica.

Algunos investigadores al estudiar el proceso de OPP se han referido a la importancia del trabajo con el grupo como espacio de intercambio de conocimientos, experiencias y vivencias, de reflexión y vivenciación, ante situaciones de aprendizaje, con la participación protagónica y activa de los estudiantes en su formación profesional (Guevara & Herrera, 2012; Mariño, Pino, Olivares & Ledo, 2009; Ortiz, Nápoles & Sánchez, 2013; Pino, 1998; Proenza, 2012; Quiles & Chá, 2002).

Hacer referencia al trabajo grupal en el proceso de OPP, conduce a concebir al estudiante como un ser social, integrante de grupos donde tiene lugar la apropiación de los contenidos y el desarrollo de conocimientos en un sistema de relaciones interpersonales, de comunicación y de intercambio de experiencias, tanto en el plano cognitivo como en el afectivo.

El trabajo con los grupos no es un fenómeno nuevo en el ámbito educativo, pues se cuenta con investigaciones, que a lo largo de los años han constituido puntos de partida para proponer nuevas posiciones al respecto.

En este sentido llamaron poderosamente la atención los trabajos de Rogers (1977, 1989), acerca de la Pedagogía no directiva, en la que exponía una nueva modalidad de la enseñanza que tiene su base en el aprendizaje grupal, como una respuesta ante las insuficiencias de la llamada enseñanza tradicional.

Esta teoría apunta a un proceso de interacción e influencia mutua entre todos los participantes, con el empleo de métodos y técnicas grupales, el docente asume la función de facilitador del aprendizaje, su actividad se reduce a la creación de un clima humano que permite conducir a los estudiantes como verdaderas personas en un espacio de comprensión, afecto y estímulo. No obstante, considera que el grupo, al igual que sus miembros no deben ser dirigidos, por lo que su desarrollo es una tendencia innata que limita las posibilidades de intervención, reduce la función del orientador a un simple facilitador, que solamente crea condiciones favorables para el aprendizaje, lo que constituye una de sus limitantes.

En el campo educativo el estudio de los grupos ha cobrado gran connotación, entre los principales autores que han incursionado en esta temática se destaca la obra de Banny y Johnson (1971), los que realizaron aportes a la dinámica grupal en educación, abordando aspectos como la interacción,

cohesión y meta grupal, elementos que constituyen puntos de partida para el trabajo grupal en el proceso de OPP en la educación superior pedagógica.

Un elemento de gran valor para el trabajo grupal en el proceso de OPP lo constituyen las interacciones que se establecen entre los miembros del grupo, pues estas van a mediar su desarrollo y el de cada uno de sus miembros. Al respecto Banny y Johnson (1971) refieren que “cuanto más frecuentemente actúan las personas unas con otras, más semejantes en ciertos aspectos tienden a ser sus actividades y sus sentimientos” (p. 103). En consecuencia plantea que la interacción constituye el centro del grupo, dando lugar al surgimiento de la cohesión, normas y metas, comunicación y estructura.

En el proceso de OPP la cohesión del grupo constituye un indicador que permite comprender si existe interiorización o no de la tarea grupal, que tiene su centro en el objeto de la profesión pedagógica. Mientras más unido esté el grupo en cuanto a la forma de pensar, sentir y actuar, denotará unidad y cohesión, lo que influye significativamente en el establecimiento de objetivos y metas comunes para cada uno de sus miembros, dando lugar a la meta grupal.

Banny y Johnson (1971), plantean que en la medida que la meta grupal sea comprendida y aceptada por el grupo, dirige, encauza y guía la conducta de sus miembros. Es por tanto una necesidad para desarrollar los IPP desde el proceso de OPP, que el objeto de la profesión se convierta en contenido explícito de la meta del grupo y la adecuada comprensión por parte del orientador de la dinámica grupal.

Al respecto se comparten los criterios de Ortiz *et al.* (2013), al considerar que:

... no puede 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. Este postulado no debe negar la utilización ocasional de acciones de orientación individualizadas (fuera del contexto del grupo). Cuando se logra con éxito el proceso de orientación profesional se logra consolidar los intereses e intenciones profesionales (p 43).

Otro referente indispensable es la obra de Petrovski (1979), quien elabora la concepción estratométrica del colectivo como grupo de un alto nivel de desarrollo; en la que se ubica en el centro de las relaciones interpersonales la actividad intragrupal con lo que se abre las puertas a una interpretación más coherente de los problemas que se manifiestan en los grupos.

Este autor, al partir de la concepción estratométrica le da respuesta a múltiples interrogantes que pueden surgir alrededor del trabajo con los grupos escolares y le refiere gran importancia a la actividad docente, clasificándola como la actividad grupal rectora para la apropiación de contenidos esenciales, en el seno del grupo y que son de gran valor para su desarrollo. Al respecto plantea:

En las condiciones de la actividad docente bien organizada ocurre la asimilación de los contenidos esenciales y el desarrollo de los hábitos, la formación de la concepción comunista del mundo, la independencia de los alumnos, y se forman las cualidades valiosas de la personalidad, las convicciones y los ideales. (p. 274)

En la educación superior pedagógica las actividades docentes se convierten en el centro de los procesos sustantivos universitarios y cobran cada vez una excepcional connotación por constituir la guía orientadora del resto de las actividades que en ella se realizan. La planificación de las actividades docentes, extradocentes y extensionistas, no puede estar al margen del objeto de la profesión pedagógica y de los procesos grupales que intervienen en su desarrollo exitoso, aspecto que tiene que ser interiorizado en el proceso de OPP.

Centrar la atención en el grupo durante el proceso de OPP implica comprender a cada estudiante como ser social e individual, participe de un proceso de socialización intragrupal en el que se intercambian experiencias, conocimientos, sentimientos y actitudes, surgen temas de interés común que se convierten en metas, objetivos y tareas grupales. En este sentido el autor coincide con Sorín

(1984), quien al hacer énfasis en la tarea grupal, la interpreta como la razón de ser del grupo, que se construye y reconstruye por el propio grupo, opera como su motor impulsor, por lo que, cuando está realmente interiorizada, más que una meta a alcanzar, es un propulsor que impulsa constantemente el funcionamiento grupal.

Los estudios realizados por Cucco (2004), sobre el llamado Grupo Formativo, tienen sus raíces teóricas en la concepción de Pichón (1985), acerca del proceso grupal. En esta concepción la tarea del grupo se constituye en el eje de la espiral de su desarrollo, donde cobra gran significación.

Las interrelaciones que se establecen entre los miembros del grupo de estudiantes en formación, contribuyen al surgimiento de la tarea grupal, la que guía su desarrollo personal y profesional. Cada estudiante como ser social es portador de una cultura, conocimientos y experiencias que traslada al contexto grupal, las comunica y socializa a la vez que cada uno lo incorpora a su plano interno de forma personalizada.

El grupo se constituye así, en un lugar de intermediación entre la estructura social y la individual. Desde la estructura social se transmiten conocimientos, exigencias, estereotipos y se asignan valores y roles que contribuyen a formar un determinado tipo de profesional de la educación, pero la interiorización de esta cultura socio histórica por el estudiante en formación tiene lugar, basado en los criterios de Vygotsky (1987), mediante la relación con los otros en un espacio grupal, lo que confirma la importancia del trabajo en grupos.

Resultan interesantes los criterios de Calviño (2000), cuando plantea que una relación es un tipo de vínculo en el que se produce un contacto cara a cara, el cual está sujeto a una mediación simbólica dada por la palabra o por una representación. El contacto significa implicación emocional, intelectual y actitudinal entre las personas, supone compromisos y acuerdos y la existencia de un interés mutuo en un objetivo o tarea común.

El grupo se define por Bermúdez, García, Marcos, Pérez. L., Pérez, O., y Rodríguez (2002) como “un conjunto de personas que interactúan directamente entre sí (cara a cara), durante un tiempo relativamente estable, para alcanzar determinadas metas, mediante la realización de una tarea” (p.3)

La OPP centrada en el trabajo grupal implica dominar los conceptos básicos de la dinámica de grupo, definidos por Ojalvo y Castellanos (1995) y Bermúdez *et al.* (2002), al asumir desde una posición materialista dialéctica los criterios de Pichón (1985), entre estos conceptos destacan: la pre-tarea, la tarea y el proyecto.

Al respecto plantean que la pre-tarea se caracteriza por la resistencia al cambio, se manifiesta también en la confusión entre la tarea misma y el modo de llevarla a cabo, a pesar de los acuerdos tomados con antelación en el contexto grupal. Se puede manifestar mediante conductas que expresen falta de interés por los temas abordados o el ataque a los métodos de trabajo escogidos por el profesor durante el proceso educativo.

Durante la formación inicial la OPP debe convertir el objeto de la profesión en el centro de la tarea grupal, la que va a dinamizar todas las interrelaciones grupales en función de su desarrollo exitoso. Se comparten los criterios Bermúdez *et al.* (2002) al plantear que la tarea grupal “... se refiere al objetivo último de la actividad que realiza el grupo, a la meta final sobre la que se constituyó el grupo, es decir el “para qué” del trabajo grupal, de la actividad que realiza” (p. 13).

Las formas de organización de la docencia, las actividades extradocentes y extensionistas, son componentes del proceso de OPP en la educación superior pedagógica, a partir de los cuales se puede contribuir al desarrollo de IPP en los estudiantes. Para ello se debe enfocar la atención en las exigencias del modelo del profesional, fundamentalmente en dar solución a los problemas profesionales, para que estos se conviertan en tareas grupales que dinamicen el contexto grupal, de esta forma elevar la calidad del egresado que se desea formar.

Durante el proceso de orientación profesional, el momento inicial y las primeras horas del encuentro con los estudiantes son fundamentales para el desarrollo de la dinámica grupal, pues si se logran las condiciones de confianza y respeto entre los participantes, es posible lograr un verdadero compromiso con la tarea (Quiles & Chá, 2002).

La estructura interna del grupo se organiza sobre la base de la tarea grupal, dígame: 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 del grupo.

La tarea grupal se distingue de la tarea explícita, que es la que guarda relación con el objetivo que el grupo se plantea, que está claro para él y la tarea implícita, que se refiere al grupo como tal y su funcionamiento, al vencimiento de los obstáculos que le impiden alcanzar la tarea explícita (Ojalvo & Castellanos, 1995).

No basta entonces con que el grupo de estudiantes se plantee una tarea explícita en torno a su crecimiento y futuro desempeño profesional pedagógico, sino es necesidad que el proceso de OPP logre que los estudiantes venzan los obstáculos (temores, prejuicios y estereotipos) que pueden irrumpir en el logro de objetivos grupales dirigidos a la formación profesional pedagógica.

Es una necesidad la adecuada orientación de la tarea grupal por parte de los profesores de los colectivos de año, que logre movilizar, concentrar y centrar la atención en el proceso que se desarrolla. Es preciso una adecuada atención al cambio de una actividad profesional a otra y ante la presencia de obstáculos, hacer de estos una herramienta para un paso de nivel dentro del propio proceso de OPP, sin perder la esencia de la tarea grupal planteada y con cierto control de los posibles retrocesos.

Al respecto Bermúdez *et al.* (2002), refiere:

Es muy importante ayudar al grupo a elaborar sus ansiedades, a vencer sus resistencias, ya que estas pueden bloquear el aprendizaje, la comprensión y asimilación de la información y los procesos de cambios en las estructuras mentales para recibir e incorporar lo nuevo. (p. 15)

La dirección del proceso de OPP implica centrar la atención en el grupo como espacio de formación profesional, con una dinámica interna, que tiene que ser interpretada por los profesores de los colectivos de año para poder cumplir con sus funciones de orientadores y coordinadores grupales.

Se coincide con Guevara y Herrera (2012), cuando plantean que:

En el colectivo de año, la orientación educativa, se realiza desde un proceso de reflexión compartida y un modelo participativo para una correcta orientación individual y grupal. Los docentes no deben orientar como un eslabón aislado, por lo que deben integrarse para coordinar al resto de los agentes educativos (laborales y familiares) y armonizar el sistema de influencias. Los docentes para lograr su eficiencia orientadora deben trabajar en equipo. (p. 5.)

Con el ingreso de los estudiantes a la educación superior pedagógica e incorporados al grupo, la aparición de la tarea grupal constituye un momento crucial para que movilice la atención de sus miembros hacia su futuro profesional pedagógico y en la medida que se accione en su logro, se desarrollen los IPP definidos 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.*

Los intereses profesionales del joven universitario se materializan con mayor intensidad en el estudio de la profesión, pues se encuentra 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.

El trabajo grupal en el proceso de OPP implica no solo centrar la atención en las potencialidades del grupo como espacio de formación profesional, sino atender las diferencias individuales de cada uno de los participantes, cómo piensa, siente y vive la profesión. El conocimiento de las diferencias individuales, según López (2012), contribuye al desarrollo del carácter integrador y personalizado que debe caracterizar este proceso.

La tarea grupal debe ser construida sobre la base de las necesidades y criterios individuales de los miembros del grupo, para que sea entendida, interiorizada y aceptada, de esta forma guiar la actividad y el desarrollo grupal hacia objetivos que van más allá de la formación profesional en el contexto universitario, lo que da lugar al surgimiento del proyecto grupal.

El proyecto grupal se alcanza cuando el grupo comienza a plantearse objetivos que trascienden la tarea inmediata y del grupo mismo (Bermúdez *et al.* 2002; Ojalvo & Castellanos, 1995). En el proceso de OPP el proyecto grupal tiene un alcance superior a la tarea grupal, comprende la elaboración de objetivos que van más allá de las metas que se propone el grupo, surge cuando se ha logrado una pertinencia e identificación de los miembros con la profesión pedagógica y se concreta entonces en la planificación grupal, donde el grupo se plantea objetivos que van más allá del aquí y el ahora, construyendo una estrategia destinada a alcanzar dicho objetivo.

La tarea grupal resultante del proceso de OPP, debe estar dirigida a desarrollar los IPP en los estudiantes, en correspondencia con las exigencias del modelo del profesional. Es una tarea de aprendizaje y significa ubicarse lo mejor posible ante el estudio de la profesión pedagógica, asimilar activa y personalmente las experiencias vividas por generaciones de docentes, implica construir nuevas posibilidades en relación con el magisterio, con los demás y consigo mismo, supone la modificación de la realidad en los planos mental, personal, subjetivo, práctico concreto y social.

La OPP en la educación superior pedagógica requiere de un proceso educativo sustentado en situaciones de aprendizaje, creadas para que en el contexto del grupo el estudiante aprenda a aprender, para que desde la adecuada integración de los componentes académico, laboral, investigativo y extensionista, se adentre en el mundo de la profesión pedagógica, donde se apropie de conocimientos, experiencias y se desarrollen vivencias afectivas que propicien su crecimiento personal y profesional, aspectos indispensables para la formación y desarrollo de IPP.

La situación de aprendizaje contribuye a la creación de un espacio de intercambio grupal, en el que se da la búsqueda para la solución colectiva de un problema de aprendizaje y promueve el crecimiento individual y grupal (Rebollar, 1997). El orientador debe planificar situaciones de aprendizaje que reflejen contenidos que forman parte del grupo, sus principales temáticas, preocupaciones e inquietudes, relacionados con su formación y futura práctica profesional pedagógica y que pueden ser parte integrante de la tarea grupal.

Se comparten los criterios de Pino (1998) cuando al referirse al proceso educativo plantea que “este debe articular situaciones de aprendizaje alrededor de las vivencias concretas que el sujeto tenga en su vínculo al contenido de la profesión”. (p. 85)

Addine (2004), señala que las situación de aprendizaje permite la conformación de un espacio grupal, en el cual se concretiza la acción educativa del profesor, a partir de un proceso de intermediación entre lo social y lo individual. Al respecto plantea que:

Contiene un proceso grupal en el que se da una búsqueda para la solución colectiva de un problema de aprendizaje, que promueve el crecimiento individual y grupal. Integra dialécticamente lo temático-metodológico y lo dinámico-contextual, la tarea explícita e implícita, lo afectivo y lo cognitivo, lo individual y lo social. (p. 12)

En el proceso de OPP las situaciones de aprendizaje deben contemplar tareas que estimulen la asunción de una posición crítica y comprometida del estudiante con su formación profesional, que oriente su actuación, pues son situaciones creativas que implican el enfrentamiento con lo nuevo, en la que el profesor presta un importante servicio social al crear condiciones para que el estudiante se

apropie de los contenidos profesionales de forma desarrolladora y en la medida que se produce el desarrollo grupal se desarrolle cada uno de sus miembros, favoreciendo la motivación intrínseca por la profesión pedagógica.

Se coincide con Fuentes (2005), cuando al referirse al desarrollo grupal plantea: “el desarrollo grupal es constante y se expresa en la adquisición, por parte del grupo, de cualidades sociopsicológicas que le permiten funcionar de manera diferente, en tanto estructura social en el marco de un contexto social determinado”. (p. 74)

Existe una estrecha relación entre el desarrollo grupal y el individual de cada miembro, pues en la medida que el grupo se desarrolla profesionalmente, posibilita la apropiación de conocimientos, el desarrollo de vivencias afectivas y el surgimiento de actitudes profesionales que conducen a adecuados modos de actuación en los estudiantes, aspectos fundamentales para el desarrollo de IPP.

Pino, García, Cuenca, Pérez y Arzuaga (2011) proponen recomendaciones metodológicas para generar situaciones de aprendizaje durante el proceso de OPP y destaca entre ellas: la importancia de estimular las motivaciones intrínsecas para que los estudiantes establezcan sus propias metas y objetivos y organizar ambientes de aprendizaje cooperado *entre los miembros del grupo*, facilitando que todos tengan la posibilidad de ayudar y recibir ayuda.

Estas situaciones propician la interacción entre los miembros del grupo en la búsqueda de alternativas de solución y en el debate, lo que potencia su formación y desarrollo profesional en la medida que se apropian de los contenidos de la profesión pedagógica, al jugar un papel protagónico en un dinámico y contradictorio proceso de OPP, dirigido al desarrollo de IPP.

González (2011), plantea:

Hacer orientación profesional desde una concepción histórico-cultural del desarrollo humano significa, por tanto, diseñar situaciones de aprendizaje que estimulen la formación y el desarrollo de las inclinaciones, aptitudes del sujeto hacia una u otra profesión, así como de su capacidad de autodeterminación profesional. (p. 110)

El trabajo con situaciones de aprendizaje en la formación inicial de docentes, implica poner el aprendizaje en función del proceso de OPP. En este sentido, González, V.; González, R. M. y López (2011) definen una serie de características de las situaciones de aprendizaje profesional en las universidades, entre ellas se destaca que su objetivo esencial es potenciar la autodeterminación del estudiante en el desempeño profesional, se desarrollan en ambientes profesionales reales o simulados, parten del reconocimiento del estudiante como sujeto y del profesor como principal orientador y que exige la comunicación dialógica entre profesores y estudiantes.

Se reconoce el papel de las situaciones de aprendizajes en el proceso de OPP, en la formación profesional del estudiante, al ponerlo ante situaciones reales o simuladas, el papel que juegan los profesores de los colectivos de años en el proceso y la importancia del diálogo e intercambio de ideas a partir de la relación profesor-estudiante, estudiante-estudiante.

En este sentido llama la atención los trabajos de Proenza (2012), quien al abordar las situaciones de aprendizaje en el proceso de OPP las denomina situaciones de OPP, basadas en la interacción que se establece entre el orientador (profesor) y el orientado (el estudiante), teniendo como intermediario la realización de una tarea, donde el grupo o uno de sus miembros forman parte de los niveles de ayuda que necesita el orientado para resolverla.

El desarrollo de IPP en la educación superior pedagógica no puede darse al margen de las relaciones interpersonales que establece el estudiante con sus coetáneos, mediado por la actividad y la comunicación, pues la OPP es un proceso comunicativo por excelencia. El sistema de influencias educativas que en el grupo se generan tiene un papel preponderante, a partir de las relaciones humanas que se establecen en el proceso de la actividad conjunta del centro educacional y los demás agentes y agencias socializadoras.

Se comparten los criterios de Mariño *et al.* (2009), quien plantea que las actividades que durante el proceso de OPP constituyen un espacio de interacción y comunicación grupal, con la participación activa de los estudiantes en su propio grupo y la relación profesor-estudiante, estimulan el acercamiento a la profesión pedagógica.

Es en la relación dialéctica entre la actividad y la comunicación que se establece el vínculo profesor-estudiante, estudiante-estudiante, estudiante-conocimiento, estudiante-vivencia, estudiante-profesión y estudiante-práctica concreta. En esta red de vínculos, durante el proceso de OPP se estructura la personalidad del estudiante en formación y el grupo se constituye en un escenario donde ocurren contradicciones, que en la medida que sean comprendidas e interpretadas por el orientador, se subordinan a la dinámica grupal y se contribuye al desarrollo de IPP.

Las principales contradicciones están dadas entre el querer ser y ser, el hacer y el pensar, el querer permanecer y el crecer, donde el estudiante, en un acercamiento a los contenidos de la profesión pedagógica se interesa más y más por conocerla, vivirla y disfrutarla, desde el interés por cada una de las disciplinas científicas que la componen. Por su parte juega un papel preponderante la imagen que se forma de la tarea grupal profesional, que se debe convertir en meta final de cada estudiante en formación, expresión de su desempeño profesional futuro.

El proceso de OPP durante la formación inicial debe centrar la atención en el estudiante como protagonista y responsable de sus aprendizajes, como un ente activo, reflexivo y valorativo, donde se apropia de los contenidos de la profesión de forma personalizada, consciente, crítica y creadora, en un proceso de crecimiento contradictorio y dinámico, en el que construye y reconstruye en su relación con los otros sus propios aprendizajes, con vistas a alcanzar su realización profesional pedagógica.

Las relaciones interpersonales permiten el intercambio de conocimientos, experiencias y vivencias y el desarrollo de emociones y sentimientos de atracción por la profesión pedagógica. En la medida en que se desarrollan los IPP, el estudiante interioriza los modos de actuación profesional y a la vez que se identifica con ellos, los hace realidad en su quehacer diario y en su comportamiento en los diferentes contextos de actuación.

Los IPP en el joven universitario se materializan con mayor intensidad en el estudio de la profesión pedagógica, pues se encuentra en un proceso de ratificación de la profesión elegida y juega 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.

Este estudio teórico permite definir un proceso de OPP con enfoque grupal 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.*

La OPP desde una posición histórico cultural comprende al estudiante como con ser social y portador de una experiencia histórico social concreta que se convierte en la base de su desarrollo posterior. Centrar la atención en el grupo permite aprovechar sus potencialidades internas y todos los espacios de formación, para fortalecer el crecimiento personal y profesional de cada estudiante.

Por el significado que tiene el grupo en la formación integral de la personalidad de sus miembros y teniendo en cuenta que las relaciones interpersonales entre los estudiantes en el plano universitario tienen una existencia temporal prolongada, es que se hace necesario buscar nuevas alternativas para la dirección del proceso de OPP, que permitan perfeccionar la labor educativa del profesorado universitario y que tenga como centro el estudio de los grupos.

Referencias bibliográficas

- Addine, F. (2004). ¡Didáctica! ¿Qué didáctica? En: *Didáctica: teoría y práctica*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Banny, M. A., & Johnson, L. V. (1971). *La dinámica de grupo en educación*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Barrera, I. (2012). Estrategia educativa dirigida a potenciar los intereses profesionales pedagógicos, en estudiantes de la Universidad de Ciencias Pedagógicas "Rafael María de Mendive". Tesis de Maestría. Universidad de Ciencias Pedagógicas "Rafael María de Mendive", Pinar del Río, Cuba.
- _____. (2013). Los intereses profesionales pedagógicos. Un acercamiento a la teoría. *Revista MENDIVE*. Recuperado de <http://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/698/697>
- Bermúdez, R.; García, V. ; Marcos, B. ; Pérez. L. ; Pérez, O. & Rodríguez, M. A. (2002). *Dinámica de grupo en educación: su facilitación*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Calviño, M. (2000). *Orientación Psicológica. Esquema referencial de alternativa múltiple*. La Habana: Científico Técnica.
- Collazo, B., & Puentes, M. (1992). *La orientación en la actividad pedagógica*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Cucco, M. (2004). *El método de grupo formativo. Sus principios metodológicos. Primer taller de coordinadores de grupo formativo dirigido a egresados de Diplomado y Maestría en la Metodología de los Procesos Correctores Comunitarios*. Recuperado de [www.procc.org/pdf/El método de Grupo Formativo Cucco 2004.pdf](http://www.procc.org/pdf/El%20metodo%20de%20Grupo%20Formativo%20Cucco%202004.pdf)
- Cueto, R. ; Barrera, I., & Piñera, Y. C. (2016). Un estudio pedagógico sobre la orientación profesional vocacional pedagógica con enfoque multifactorial. *Revista MENDIVE*, 14 (3). Recuperado de <http://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/812/pdf>
- 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.
- Fernández, S. ; Fernández, J. & Rodrigo, M. (2017). Expectativas socioeducativas de alumnas inmigrantes: escuchando sus voces. *Revista de Investigación Educativa*, 35(2), 483-498.
- Fuentes, M. (2005). Espacio grupal. Algunas consideraciones desde la psicología social. En: *Trabajo grupal y coordinación. Selección de lecturas* (pp. 67-77). La Habana: Caminos.
- González, D. J. (2015). Martí, Vygotsky y los fundamentos de la psicología cubana histórico cultural. *Revista Alternativas Cubanas en Psicología*, 3 (7), 27-41.
- González, F., & Mitjans, A. (1989). *La personalidad, su educación y desarrollo*. La Habana: Pueblo y Educación.
- González, V. (1989). Niveles de integración de la motivación profesional. Tesis de doctorado. Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona", La Habana, Cuba.
- _____. (2002). *Orientación educativa-vocacional: una propuesta metodológica para la elección y desarrollo profesional responsable*. Curso Universidad, 2002.
- _____. (2011). Perspectivas teóricas de la orientación profesional: una visión crítica desde el enfoque histórico-cultural del desarrollo humano. En: *Orientación Educativa* (Parte I, pp. 101-122). La Habana: Pueblo y Educación.
- _____. (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.
- González, V.; González, R. M., & López, A. (2011). *Diseño de situaciones de aprendizaje que potencien competencias profesionales en la enseñanza universitaria*. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3844478>

- Guevara, G. E., & Herrera, J. I. (2012). *La orientación educativa y familiar. Su implicación en la formación del profesional universitario en Cuba*. Universidad "José Martí Pérez", Sancti Spíritus. Material digitalizado.
- Izquierdo, T.; Escarbajal, A., & Latorre, P. A. (2016). Motivaciones que condicionan la formación y previenen la exclusión social de los futuros educadores. *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 385-397.
- López, A. B. (2012). Modelo pedagógico de la práctica laboral como componente de la orientación profesional pedagógica de los estudiantes de los Institutos Preuniversitarios Vocacionales de Ciencias Pedagógicas. Tesis de doctorado. Universidad de Ciencias Pedagógicas "Enrique José Varona", La Habana, Cuba.
- Mariño, J. T.; Pino, J. L.; Olivares, E. M. y Ledo, C. (2009). *Motivación y orientación profesional pedagógica: dos propuestas cubanas ante un reto contemporáneo*. Recuperado de <http://mediateca.rimed.cu/media/document/4764.pdf>
- Ojalvo, V. & Castellanos, A. V. (1995). El trabajo en grupo en la Educación. En: *Los métodos participativos ¿Una nueva concepción de la enseñanza?* (pp. 21 – 48). Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior. Universidad de La Habana. Libro digitalizado.
- Ortiz, O. L.; Nápoles, A. & Sánchez, V. (2013). La orientación educativa como función profesional en la educación superior. En: *Revista Pedagogía Universitaria*, 18 (4).
- Petrovski, A. V. (1979). *Teoría psicológica del colectivo*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Pichón, E. (1985). *Il processo grupale*. Loreto: Lauretana.
- Pino, J. L. (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, Cuba.
- _____. (2013). Orientación educativa y profesional en el contexto cubano: concepciones, experiencias y retos. *Revista Alternativas Cubanas en Psicología*, 1 (2). Recuperado de <http://www.acupsi.org/articulo/29/orientacin-educativa-y-profesional-en-el-contexto-cubano-concepciones-experiencias-y-retos.html>
- Pino, J. L.; García, A. ; Cuenca, Y. ; Pérez, R. & Arzuaga, M. (2011). *Orientación educativa y proyectos de vida: hacia una formación personalizada del profesional de la educación*. Curso Precongreso Pedagogía 2011. Material digitalizado.
- Proenza, I. M. (2012). Alternativa didáctica de orientación profesional pedagógica en la formación inicial de los estudiantes de 1er año de la carrera Biología-Geografía. Tesis de Maestría. Universidad de Ciencias Pedagógicas "Enrique José Varona", La Habana, Cuba.
- Quiles, C. & Chá, T. (2002). La orientación vocacional ocupacional: una estrategia de intervención preventiva para los jóvenes del interior de la provincia de Buenos Aires. *Revista electrónica: Orientación y Sociedad*. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-88932002000100013
- Rebollar, M. (1997). El aprendizaje grupal: eje de una estrategia pedagógica para la Educación Permanente de los profesionales de la educación. Tesis de Maestría. Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona", La Habana, Cuba.
- Rogers, C. (1977). *El poder de la persona*. México: Manual Moderno.
- _____. (1989). *La persona como centro*. Barcelona: Herder.
- Sorín, Z. M. (1984). Valoración crítica de varias concepciones sobre comunicación y personalidad en la psicología no marxista. En González, F. ; González, D. J. ; Rojo, M. ; D'Angelo O. S. ; Roloff, G. ; Román, J. et al. *Psicología de la Personalidad* (pp. 175-189). La Habana: Ciencias Sociales.
- Vygotsky, L. S. (1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana: Científico Técnico

ESQUEMA DINÁMICO TEÓRICO-METODOLÓGICO DE LOS MÓDULOS VIVENCIALES EN LA MAESTRÍA DE PSICODRAMA Y PROCESOS GRUPALES DE CUBA

Celia García Dávila

Profesora de la Maestría de Psicodrama y procesos grupales

Resumen

El presente trabajo aborda una experiencia pedagógica con un grupo de formación psicodramática en el período 2014-2015. Se contextualiza en los módulos vivenciales que forman parte del currículo de la Maestría en Psicodrama y procesos grupales, la cual pertenece a la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana.

El aporte de este trabajo está en la respuesta a la necesidad de los maestrantes de contar con espacios de debate donde se puedan develar la forma en que sus profesores coordinan. Se convirtió, entonces, en una demanda explícita describir los pasos seguidos durante módulos vivenciales por parte de la coordinación. Construyéndose entonces el Esquema dinámico teórico-metodológico de los módulos vivenciales en la Maestría de Psicodrama y procesos grupales.

Palabras claves: Psicodrama, Metodología de formación psicodramática, Esquema dinámico teórico-metodológico, Estrategias de la coordinación.

Abstract

The present work addresses a pedagogical experience with a group of psychodramatic training in the period 2014-2015. It is contextualized in the experiential modules that are part of the curriculum of the Master in Psychodrama and group processes, which belongs to the Faculty of Psychology of the University of Havana.

The contribution of this work is in the response to the need of the teachers to have spaces for debate where they can unveil the way their teachers coordinate. It became, then, in an explicit demand to describe the steps followed during experiential modules by the coordination. Building then the dynamic theoretical-methodological scheme of the experiential modules in the Psychodrama Master and group processes.

Keywords: *Psychodrama, Methodology of psychodramatic training, Theoretical-methodological dynamic scheme, Coordination strategies.*

Caldeando para entrar a la temática

Esta monografía emerge por las demandas del grupo de la Maestría de Psicodrama y Procesos Grupales (MPPG)¹² de realizar el análisis metodológico de la coordinación al cierre de las sesiones del módulo vivencial.¹³

Los objetivos didácticos de este espacio no comprenden esta fase, pues se centran en que los maestrantes tengan la posibilidad de vivenciar el psicodrama desde la propia subjetividad.

¹² Perteneciente al Centro de Orientación y Atención Psicológica "Alfonso Bernal del Riesgo" (COAP) (de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana)

¹³ Espacio para vivenciar el psicodrama en el grupo de formación. Módulo que tiene como duración un mes y que se repite en tres ocasiones durante el período de duración la maestría.

Las motivaciones de algunos participantes iban dirigidas a debatir sobre las técnicas y los procedimientos aplicados por la coordinación. Aquí se hará alusión a los pasos seguidos, teniendo en cuenta, los conocimientos¹⁴ a niveles vivenciales y teóricos construidos en la primera edición de la MPPG y a la sistematización de las prácticas continuadas de psicodrama¹⁵ y teatro espontáneo terapéutico.¹⁶ Ambas líneas de trabajo con principios similares para la concepción del psicodrama que se realizó.

Por lo que se abordarán a continuación diferentes temáticas por acápite:

- Psicodrama desde la práctica de hoy.
- Metodología del psicodrama.
- Esquema dinámico teórico-metodológico de los módulos vivenciales en la maestría de psicodrama y procesos grupales.
- Reflexiones finales: Características particulares del psicodrama en grupos de formación. La coordinación compartida con el grupo.
- Conclusiones.

Psicodrama desde la práctica de hoy

El psicodrama es fundado por Jacob Levy Moreno (1889-1974) hombre multicultural (judío de origen, rumano de nacimiento, vienés de crianza y afincado en Estados Unidos) creador y transformador de su contexto. Se inspiró en la filosofía, la religión, la sociología, el teatro y la psicología y resultó del proceso un instrumento de cambio en donde la entrada del cuerpo es vital. (García, 2010 a)

Son muchas las tendencias en la actualidad, así como las denominaciones teóricas, metodológicas y técnicas en los diferentes continentes en que se ha desarrollado. Muchos los espacios dentro del entramado social, en las clínicas particulares, al servicio del bien social, entregado a la transformación. Contiene entre sus valores humanos el estar ligado a los procesos que acontecen en los grupos menos favorecidos. Desde sus orígenes se evidencia una cercanía a las poblaciones más necesitadas lo cual propició alivios espirituales y toma de consciencia de las situaciones vividas.

En América Latina y Cuba, pioneros del psicodrama son: Armando Bauleo, Alicia Minujin, Mirtha Cuco, y Úrsula Hauser. Las tres últimas mujeres con un impacto importante en Cuba, sobre todo Úrsula Hauser quien por más de diez años ha trabajado en el país realizando formación en psicodrama psicoanalítico, y ha consolidado la maestría ya mencionada con anterioridad (García, 2011 c).

En cada puerta que se abre se viste el psicodrama de la cultura, de la gente, de los valores y toma los colores de quienes lo vamos haciendo nuestro. Son los principios éticos-estéticos de cada coordinación con psicodrama, pero también de las personas que se acercan a dicha metodología, de lo cual hablaremos en el acápite referido a la coordinación.

¹⁴ Construidos desde el programa de la Maestría en Psicodrama y procesos grupales.

¹⁵ Sobre la manera en que se ha coordinado se han escrito los siguientes trabajos: *Recursos pedagógicos construidos por entrenadores/as deportivos/as para trabajar la violencia escolar a través del psicodrama pedagógico*. Informe de tesis para la obtención del título de Máster en Psicodrama y procesos grupales, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, La Habana, Cuba. 2010. *El psicodrama pedagógico en el ámbito del proyecto: Deporte en el barrio: el reto de vivir mejor del barrio La Timba*. DVD del Tercer Taller Internacional de Juventud. CIPS. 2010. *Psicodrama: dispositivo para el apoyo psicológico en tiempo de desastre natural*. CD Caudales del CIPS. 2011. *Recursos pedagógicos construidos por entrenadores/as deportivos/as para trabajar la violencia escolar a través del psicodrama pedagógico*. CD Caudales del CIPS. 2011 y asesorados dos trabajos de diploma: *Psicodrama y estilos de afrontamientos en pacientes alcohólicos*. Sede Universitaria de Salud. Playa. 2011. *Psicodrama en la construcción del rol de instructores educativos en el contexto universitario*. Facultad de Psicología de Villa Clara, 2012.

¹⁶ Ver en www.haciendoalmas.cult.cu etiqueta: Teatro Espontáneo Terapéutico.

El psicodrama se caracteriza por su complejidad ya que permite el florecimiento del inconsciente, pues la entrada de todo el cuerpo, hace a la persona verse en total integralidad (García, 2010 b). Además utiliza recursos creativos que se acompañan de objetos proyectivos (los ejercicios con máscaras, cojines, la relajación corporal, las esculturas y las dramatizaciones). Todo ello beneficia la resignificación de los símbolos en los grupos y favorece la exposición de las vivencias para la toma de consciencia del “el aquí y el ahora”.

La coordinación acompaña, pues el grupo es protagonista de su propia transformación a través de la representación de historias personales. Así se van entrelazando como en los sueños las inconformidades, las tristezas, los conflictos: nuestros sentimientos negativos y ambivalentes y también: la esperanza, la alegría, la sorpresa y la fe en que las cosas pueden ocurrir diferentes, por tanto reconstruirse. Con certeza, se llega a una reflexión más dinámica y a una mirada hacia lo interno-externo diferente.

La mirada que debe ser de forma espontánea y creativa, pero sobre todo crítica para que el encuentro sea verdaderamente mágico con los que nos rodean (el grupo, la familia, las instituciones, los medios, etc.) y se pueda reconstruir sentidos, matices de nuestra historia y se desarrolle la habilidad de ser empáticos.

En sí mismo un proceso que permite la expresión de la subjetividad propia y colectiva en escenas concretas; pasajes del pasado, presente o futuro y por tanto la posibilidad de estar en cualquier lugar, de viajar en el espacio y en el tiempo acompañado de personas, olores, sabores y colores significativos.

Ser actor-protagonista y construir con manos propias las situaciones que emergen, elemento este, indispensable para el cambio.

Para que esto tenga lugar es necesario tener en cuenta los procedimientos principales de la metodología del psicodrama, porque es mediante la ejecución de sus fases y etapas que se logra la curva psicodramática. La cual parte del caldeamiento pasa por la escena dramática y termina con el compartir, momentos indispensables para lograr la sesión con este tipo de propuesta.

Metodología del psicodrama

Acerca de las fases del psicodrama se profundiza a continuación, sin dejar de enfatizar que en cualquier trabajo con personas que implique el compromiso de construir algo desde la participación; es necesario el encuadre, la legitimación de la coordinación por parte del grupo y el propiciar lo místico.¹⁷

Es importante no dejar de destacar que coloca al ser humano en plena conciencia de su crecimiento humano y no como una presa de él mismo y esto desarrolla nuevas maneras de enfrentarnos a las situaciones cotidianas.

Una escena psicodramática está compuesta por el protagonista que puede ser una persona, varias o el grupo entero. La coordinación forma parte del grupo y de las vivencias que se generan, sin embargo, el rol es de contención y de guía del proceso en conjunto con el grupo. En el caso de que sea un protagonista y que se esté trabajando con parte del grupo desde los yo-auxiliar el resto de las personas serían coro, espectadores, que pueden entrar en el momento que la coordinación decida o el propio grupo convoque. Desde el coro se afecta y recibe también influencias. Por eso es tan

¹⁷ Característica esta que produce energía grupal, creencia de que es sano el encuentro con los otros, con lo diferente, lo inesperado, lo que nos regalará cada miembro del grupo a partir del compartir vivencias. Ambientar, creer y vivir un espacio mágico para la alegría que, al igual que la sorpresa, promueven y relativizan las reflexiones, impidiendo los congelamientos de experiencias. Aunque no solo se producen vivencias positivas durante el proceso, la mirada está puesta en el proceso de enseñanza y el “darse cuenta de...”, que también produce vivencias agradables, negativas, ambivalentes, pero que tienen el fin de visibilizar en la persona, el grupo, un aprendizaje nuevo para enfrentar la vida.

importante conocer su metodología, pero sobre todo su esencia mística, de respeto al otro y de acompañamiento, pues de esto depende la vivencia sana del psicodrama.

La metodología está relacionada con las fases del psicodrama, teniendo en cuenta, el propósito, así como los procesos, recursos y técnicas diversas que se utilizan en cada una de ellas.

Son muchas las maneras en las que se describe el psicodrama, por eso se cita a Gloria Reyes, María del Carmen Bello y Aisa Aguirre, de las cuales tomamos sus experiencias, introduciendo aspectos que ya se han erigido como peculiares en la implementación del psicodrama por parte de esta coordinación.

Las fases del psicodrama son: el caldeamiento, la dramatización y el compartir. Aunque desde las prácticas realizadas agregamos también el cierre. A continuación se abordan en el orden antes mencionado:

Caldeamiento: Etapa que incluye la preparación del protagonista y su escena primera. Durante este momento se utilizan, **desde lo sociodramático**, las expresiones de sentimientos y emociones en forma de escultura viviente como se siente en relación a los demás.

“En el caldeamiento se pueden utilizar variadas técnicas que desbloqueen, desinhiban el cuerpo, den paso a la alegría y la sorpresa, desarrollando así posibilidades para crear, proponer nuevas maneras en el proceso en que se va entrando Activándose así el recuerdo donde interviene el pensamiento permitiendo así la apropiación y reorganización de los contenidos aprendidos”(García, 2011 d, p. 11).

Dramatización de escenas

El término dramatización, lamentablemente, se usa también para designar genéricamente cualquier trabajo dramático, así como para hablar del segundo paso del psicodrama, el de la acción. Aquí se está utilizando para nombrar el recurso por excelencia: la dramatización de escenas, la recreación en el espacio dramático de situaciones vividas por el grupo, los protagonistas.

Esta parte incluye la catarsis de integración (la carga afectiva asociada a la dramatización que se desbloquea en la acción), insight dramático (consiste en el proceso de darse cuenta de manera integral y en forma espontánea) y por último la rematrización (que consiste en la resignificación vivencial e intelectual que permite la apertura a nuevas posibilidades de relación, de espontaneidad y de creatividad con la realidad interna y externa) (Aguirre, 2009).

Por lo que, una dramatización de una escena compartida entre el grupo con uno o más protagonistas permite recuperar la historia, ilusiones y proyectos compartidos a través de la representación de escenas entre todos los involucrados con la situación que emerge en el grupo.

Luego de terminadas las escenas se pide al protagonista y a los yo-auxiliares que limpien su rol, moviendo el cuerpo y despidiéndose del papel desempeñado en la historia.

Para poder llevar a cabo las fases anteriores existen un conjunto de instrumentos, técnicas y recursos propios del psicodrama, que lo distinguen como procedimiento en la intervención grupal.

Los instrumentos del psicodrama (Reyes, 2006) están presentes desde el caldeamiento hasta la finalización del proceso de la curva psicodramática y son los siguientes:

- Público: Integrantes del grupo que constituyen un espacio de contención para los protagonistas, observan, pero también pueden ser llamados a dramatizar o quedar todos en escena.
- Escenario: Espacio físico donde ocurre la escena y los protagonistas representan objetos, personajes, su red de vínculos en un tiempo.
- Protagonistas: Miembros elegidos por el grupo que representan la escena. Pueden ser uno o varios protagonistas del grupo, así como un subgrupo o el grupo en general quienes dramatizan sus conflictos, preocupaciones, anhelos, dialogan con todo ello y tiene la

posibilidad de traerlos a escena a través de los “yo auxiliares” (miembros del grupo, parte del público).

- Escena: Conjunto de elementos conformado por las descripciones de los protagonistas sobre sus vivencias.
- Directores/as: Equipo de coordinadores que facilitan el proceso psicodramático.
- Yo auxiliares: Personas del grupo que desempeñan un rol colaborando con la representación de la escena de los protagonistas.

Las **técnicas del psicodrama** que más se utilizan en los módulos vivenciales durante toda la curva psicodramática son:

Recursos psicodramáticos:

- *Doble*: Es el otro yo de los protagonistas, miembro del grupo que es seleccionado por el protagonista. Lo imita corporalmente y repite lo que dice. La acción del doble también es una hipótesis ya que este puede amplificar y hacer interrogantes sobre el tema tratado.
- *Espejo*: Se utiliza a través del doble, favorece la observación del yo como si fuese una fotografía sacando al protagonista de la escena, metiendo al doble para que este primero pueda ver todos los elementos de su escena.
- *Inversión de roles*: Representación del rol del otro desde su lugar. Se cambia de papel para asumir cualquier otro solo momentáneamente y por decisión de la coordinación.
- *Soliloquio*: Se le llama al pensar en voz alta, casi siempre se utiliza para que los protagonistas cuenten su historia, es una manera de comenzar a trabajar con la situación del protagonista.
- *Proyección de futuro*: Representación de momentos futuros de la vida de los protagonistas, del grupo.
- *Contrapolación de resistencias*: Tomar parte de la escultura que se realiza o de la expresión del protagonista que esté mostrando la resistencia a seguir el trabajo y repetirla con otros miembros del grupo como un espejo y pedirle (coordinación) a los que realizan el espejo que hagan algo inesperado por el otro grupo. Se realiza cambios de roles si es necesario.

Técnicas no verbales psicodramáticas:

- *Maximización*: Detección de elementos (gesto, movimiento) estereotipados que son el acceso a lo verdadero, que se amplifican, repiten para que la persona salga de racionalizaciones que entorpecen el proceso dramático.
- *Cámara lenta*: Detección de elementos (gesto, movimiento) estereotipados que son el acceso a lo verdadero, que se lentifican, repiten suavemente para que la persona salga de racionalizaciones que entorpecen el proceso dramático.
- *Focalización*: Detección de elementos corporales o afectivos que pueden estar mandando señales, para aumentar la conciencia de ese sector del cuerpo, con el fin de amplificar la mirada a lo corporal.
- *Concretización*: Materializar el conflicto, dramatizar la molestia, el síntoma, la ansiedad, para corporizar la relación y acelerar la catarsis de integración.

Luego de terminadas las dramatizaciones, como otra de las fases, se invita al grupo a COMPARTIR con gestos, frases, movimientos lo que han vivenciado con una consigna que aliente la mirada al futuro. Este momento puede ser todavía en acción poniendo en silla vacía el tema que se eligió para seguir elaborando y luego sentados en círculo realizar preguntas como: ¿Qué sintieron? ¿Qué recordaron de su vida? ¿Cómo se sintieron en la representación de los roles durante las dramatizaciones?

Es un momento especial, porque no se permite otro acto que el de hablar de sí mismo, sin dar consejos, sin juzgar a las personas. Es resonar con lo traído por el protagonista y compartir las vivencias que el grupo aporte. El protagonista agradece a las personas que han trabajado en su escena y confirma la ayuda que ha tenido para desarrollarla.

CIERRE el grupo decide como despedirse del espacio en donde trabajó, se utiliza para cohesionar a los miembros después de un día intenso. Es una manera de compartir la coordinación y de empoderarnos todos. Permite seguir cerrando o alertando de temas que aún quedan emergiendo y jugar con ellos.

Es el respeto a esta metodología lo que favorece la exploración del inconsciente, la espontaneidad, la creatividad y permite el aprendizaje novedoso. Por tanto, impacta en el bienestar espiritual, porque la sorpresa y lo inesperado que propone el trabajo con dicha metodología permite a las personas un estado psicológico en pos al crecimiento humano. Y la coordinación juega un papel fundamental en que todo esto sea con sanidad, por eso dedicamos un momento especial a definir de qué coordinación estamos hablando.

Esquema dinámico teórico-metodológico de los módulos vivenciales en la Maestría de Psicodrama y procesos grupales.

1. Construcción de valores y directrices por parte de la coordinación: marcar la diferencia.

Hay muchos puntos de contacto entre la manera en que coordinamos un grupo, pero sobre todo hay características que nos distinguen y tienen que ver con las personas que somos. Por eso, para hablar de la coordinación de un grupo con psicodrama primero hay que hablar de uno mismo, de sus **principios humanos**. El psicodrama es en sí mismo un paradigma con tierra fértil para la posibilidad de potenciar una conciencia propia en grupos, capaces de generar grandes proyectos. Actores sociales que se autotransforman en pos de la coherencia entre el decir, el sentir, el pensar y el actuar. Demanda un apasionamiento transformador que lo hace ver como una vía ideal para la transformación social y por tanto como toda pasión lleva un entusiasmo intrínseco hacia las personas y el mejoramiento humano. Esta declaración hace que entendamos nuestras prácticas en coordinación grupal como la manera de auto-transformarnos en función del bien común. Quiero entonces compartir lo que hemos ido construyendo:

Valores y directrices que tenemos:

1. La fe por el cambio de las personas y sus circunstancias.
2. El cambio, solo, cuando las personas logramos ser una unidad entre cuerpo, mente y alma, para andar y vivir.
3. La construcción de la mística de los que transformamos privilegiando lo simbólico y lo fantasioso en función de crear en el ser humano las fortalezas y la confianza en el otro, por ende, nuestra meta está en función del mejoramiento humano.
4. La coordinación participativa a sabiendas que el poder se comparte y que somos coordinadoras, rol indispensable para el trabajo en grupo, pero solo si se pone al servicio de la gente y sus comunidades.
5. Practicamos principios humanistas, pues se respeta la integridad de las personas, se abren solo los caminos que se quieran transitar, se explora desde el acompañamiento grupal y el diálogo entre grupo y coordinación en horizontal, desde consignas que se proponen, no que se imponen.
6. Propiciamos siempre la puesta en escena pues esto protege a los protagonistas, pero también, desde lo generoso, lo invitamos a cambiar, a liberarse, a pensarse como ser humano.
7. La creencia de que todos podemos ser protagonistas de nuestras vidas, por tanto, somos responsables de cambiarla, mantenerla, modificarla y profundizarla.

8. La necesidad del acompañamiento de los grupos y las personas para el fortalecimiento de los cambios.
9. El deber de poner en función de los demás las potencialidades alcanzadas en nuestra propia transformación.
10. La visualización de los conflictos y las metas comunes para transitar y construir de conjunto el camino del proyecto común y/o los proyectos de los grupos.
11. Entendemos que los procesos de acompañamiento para el cambio y/o la transformación a grupos y/o personas deben caracterizarse por la horizontalidad, el predominio de armonía, el respeto y el reconocimiento de que existen saberes en todas las personas y que se debe partir de ellos.

Y por supuesto qué nos falta por aprender, entre las cosas que hemos identificado están:

- Continuar trabajando con la propia subjetividad.
- Mantener el contacto con los grupos.
- Dialogar con la diferencia desde el respeto a ella, visibilizando nuestra manera de pensar y los principios que seguimos.
- Continuar el entrenamiento del cuerpo que es alma, masa y todo lo que no sabemos.

Seguir creyendo en los grupos como la fuente de energía para la transformación es el principio fundamental, dejando claro que no existe una pauta a seguir para trabajar con ellos, pues cada uno demanda y genera un nuevo comienzo, un camino para andar, entonces,

2. Cuáles fueron los pasos seguidos por la coordinación en el módulo vivencial con el grupo de la maestría.

Tuvimos que construir sentidos basados en:

1. *Revivenciar* la semana que trabajamos juntos en el módulo vivencial, 2012.
2. La *evaluación* del primer año de la maestría.
3. Encuentro con *las historias vividas*.
4. Pensar la *coordinación compartida con el grupo*.

Por tanto los objetivos generales fueron:

- Elaborar las pérdidas de los miembros del grupo.
- Evaluar el año de proceso grupal para poner fuera el balance, las ganancias, las pérdidas, los retos, los sufrimientos.
- Visibilizar la posición del grupo con respecto a la coordinación, me veo, no me veo coordinando. Que cada cual vivenciara la entrada y salida de ese rol, obstáculos, amenazas, potencialidades.
- Realizar protagonismos individuales de temas en pos a la coordinación.
- Evaluar la semana focalizando en las zonas conflictivas.

Estos objetivos partieron de la organización metodológica que se hizo en el grupo coordinador de la maestría, el cual propuso: Trabajar con las historias personales, como continuidad del módulo vivencial anterior.

Se realizaron cinco encuentros con dos sesiones diarias de una hora y media cada una, ya que el grupo en el encuadre solicitó tener un receso de aproximadamente veinticinco minutos. La semana se conformó a través de cuatro estrategias que abordamos a continuación:

1. Estrategia de preparación por parte de la coordinación: Aquí se incluyeron acciones que necesité para crear confianza en los aprendizajes y en las potencialidades como coordinadora (fase de preparación psicológica), volví a leer de psicodrama, revisé los apuntes de la semana en que trabajamos con el grupo el año pasado, organicé mis ideas, busqué en lo que estaba sintiendo, (fase de preparación metodológica).
2. Estrategia de acercamiento, sensibilización: Comprendió la realización de intercambios con los coordinadores de la maestría, con otros profesores para crear líneas de sentidos hacia la propuesta de la semana. Incluyó el primer día de sesión, pero se mantuvo durante toda la semana.
3. Estrategia psicodramática: La escritura del posible caldeamiento y las técnicas a utilizar. Se prepararon los materiales del psicodrama.
4. Estrategia de cierre y preparación para el cambio de coordinación: Se evaluó la semana individualmente y se preparó al grupo para la despedida y entrada de la otra coordinación.

Operacionalmente las estrategias consistieron en:

1. Estrategia de preparación del grupo de coordinación:
 - 1- Fase de preparación psicológica: Trabajé desde el primer momento lo que estaba sintiendo por coordinar sin mi compañera y cómo me veía con el grupo. Me preparé, en lo profesional, para identificar las potencialidades de las personas que nos sirvieran de herramientas para la coordinación compartida.
 - 2- Fase de preparación metodológica: Busqué las anotaciones del curso anterior, revisé lo que Úrsula Hauser había hecho en esa primera semana y recordé lo vivenciado. Preparé la propuesta organizándola en **tres momentos** (acercamiento, actividad psicodramática, evaluación y cierre):

MOMENTO ACERCAMIENTO (*lunes*):

Objetivos:

- Vivenciar los principios básicos del psicodrama Moreniano psicoanalítico (eligiendo protagonista en silla vacía).
- Realizar el encuadre de la semana. Presentación de la coordinación.
- Ejercitar el recurso de silla vacía con el tema de las pérdidas de miembros del grupo.
- Evaluar el primer año de maestría.

Traducidos en **acciones** como:

- Sentarnos en círculo estableciendo una disposición horizontal entre la coordinación y el grupo. (Aquí hago la salvedad de que se puede estar sentado en círculo y ser autoritario desde la coordinación, y el grupo no empoderarse.)
- Presentación.
- Técnica de silla vacía para trabajar las pérdidas de miembros del grupo, personas que no volverán a estar físicamente estableciéndose un momento importante para comenzar el duelo.
- Encuadre. Horario-merienda. Organización de las sesiones para clarificar los cierres. Realizar doble sesión.
- Evaluación del año por parte del grupo y luego de forma individual.

MOMENTO ACTIVIDAD PSICODRAMÁTICA (*Segundo, tercer y cuarto día*):

Objetivos:

- Vivenciar los principios básicos del Psicodrama Moreniano psicoanalítico (eligiendo protagonista en silla vacía).
- Invitar al grupo a pasar a ocupar un rol de acompañamiento en la coordinación.
- Reencuadrar. Trabajo con el cuerpo, disminuir las resistencias.
- Motivar hacia el protagonismo individual.

Traducidos en **acciones** como:

- Delimitación didáctica de las fases del psicodrama.
- Invitación a coordinar en varios momentos de la sesión.
- Técnica de la silla vacía para elegir protagonismos individuales.

MOMENTO EVALUACIÓN Y CIERRE (*Viernes*)

En silla vacía los días de la semana para que cada cual realice el recorrido y vaya cerrando los temas que se trabajaron.

Cierre grupal y salto a la próxima semana.

Autoevaluación individual y grupal de las actividades.

2. Estrategia de acercamiento, sensibilización:

1. Fase de Preparación en el espacio:

- Encuentro con los responsables del espacio. (Tema llave, condiciones del local)
- Organización de las sillas, los materiales de trabajo.
- Presentación de la coordinación. Legitimación con el grupo.
- Presentación de la propuesta de trabajo.

3. Estrategia psicodramática.

Fase psicodramática (grupal o/e individual) En esta fase la coordinación y el grupo fuimos construyendo cada sesión, pues habían temas emergentes a nivel grupal, con liderazgos bien definidos y que los miembros apoyaban, por lo que la propuesta de realizar protagonismos individuales se tuvo que modificar. Quedando el martes y el jueves para realizar protagonismos individuales. El martes hubo uno y el jueves dos, por lo que evidencia que parte del grupo sí quería trabajar lo personal legitimándose la propuesta.

En el primer momento se propuso el ejercicio con las pérdidas, ya que es fundamental para la vida de un grupo, hacer consciente las dinámicas que suceden a su interior, las emociones depositadas en las relaciones establecidas, las transferencias y las teles.¹⁸ Visibilizar estos procesos grupales,

hacerlos cuerpos y elaborarlos es un momento de introspección sobre la manera en que vivimos las pérdidas cotidianas. Esto nos permitió practicar los cierres, resignificar y volver a colocar los conflictos pendientes. Manera esta de encuadrar sobre lo que propuso la coordinación (protagonismo individual), mirarnos hacia dentro, ver nuestra propia subjetividad, qué sentimos, qué recordamos, qué nos queda pendiente, aún abierto.

¹⁸ "Los conceptos de **tele y transferencia** surgen también unido a los conceptos anteriores, pues es en esa relación con el otro donde se produce el tele, proceso empático recíproco a partir del cual dos o más personas se encuentran en un acto simultáneo, creativo y espontáneo, libre como cuando se elige a los yo auxiliares en la escena que construyes en un grupo donde apenas conoces a las personas. Transferencia, depositación en el otro, objetos internos introyectados en relaciones interpersonales anteriores en cualquier ámbito de la vida"(García, 2010 a).

En los caldeamientos fue importante incorporar el espacio, hacer consciente esta contención para el grupo. Darle los sentidos propios, los significados en el “aquí y ahora”.¹⁹ El “contexto fue texto” y atravesó toda la semana para disminuir las resistencias. Se construyeron la comodidad, la confianza y la seguridad necesarias. El *locus* o espacio donde ocurrieron las diferentes escenas dramáticas generó sentimientos, fantasías desde la relación particular con la historia de cada miembro del grupo y se construyó la matriz de cada uno.

Por petición del grupo se incorporaron dispositivos como la multiplicación dramática y la matriuska de Mario Flores y para trabajar el tema emergente sociodramas a través de esculturas en subgrupo.

4. Estrategia de cierre.

En el encuadre se acordó un receso intermedio en la sesión, por lo que se tuvieron que realizar dos cierres diarios. Esto es importante señalarlo, porque no se pueden dividir en sesiones diferentes las fases del psicodrama, la curva psicodramática debe respetarse para que el proceso grupal llegue a su clímax y los participantes pasen por todos los momentos psicológicos concebidos. Por supuesto, que esto no quiere decir que las personas tengamos los mismos ritmos, sino que el espacio debe concebir lo que metodológicamente está estructurado desde la concepción del dispositivo que estamos usando.

El día de cierre de la semana producto de la cantidad de temas que emergieron fue necesario visualizarlos en un papelógrafo y también en silla vacía. Se construyó una escultura con sillas en dos hileras; en una los temas trabajados y en otra frente por frente los que quedaron por trabajar. Luego cada persona hizo su recorrido con escenas construidas individualmente.

En la segunda parte de la sesión de cierre se trabajó con el tema emergente de la semana: Los malestares con la organización de la maestría y la necesidad de intercambio con el grupo coordinador. Se utilizó para esto la técnica de juego de roles para posteriormente realizar un sociodrama y así quedaran expuestas las posiciones de cada miembro del grupo con respecto a este tema.

Esta fase sirvió para agradecer mutuamente por el psicodrama, dejarnos regalos, inspiraciones y fe.

Estas estrategias antes descritas se mantuvieron en los tres momentos del proceso (acercamiento, actividad psicodramática y evolución, y cierre). Fueron transversalmente las líneas didácticas del encuentro psicodramático que permitieron el cumplimiento de los objetivos en el proceso de formación, pues se logró elaborar y revivenciar los temas personales que el grupo eligió y se visibilizaron los pendientes.

Reflexiones finales: Características particulares del psicodrama en grupos de formación. La coordinación compartida con el grupo.

Coordinar grupos de formación psicodramática demanda de los facilitadores entrenarse debidamente para llevar acabo el rol profesional desde la moderación de la coordinación. Es casi imprescindible transparentar las características propias para hacer psicodrama, pues los psicodramatistas buscan en la coordinación un posible modelo o no a seguir en la construcción de la identidad propia, esa es la esencia de esta monografía.

La coordinación que se realizó en el grupo de formación de la segunda edición de la Maestría de Psicodrama y procesos grupales, se caracterizó por los principios antes expuestos, pero tuvo como peculiaridad que fue compartida con el grupo. Se evidenció la contención y el cuidado grupal, desde la participación en la creación de propuestas que transparentó el ritmo de trabajo propio. La

¹⁹ Muchas veces tenemos en cuenta el tiempo, pero no el espacio, esto anula la mirada teoría psicodramática hacia el “tiempo-espacio”, nombrado por los psicodramatistas como el: “aquí y ahora”. El espacio contiene vivencias, relaciones, situaciones e historias que se revelan en el tiempo que contiene al pasado, presente y futuro, por eso es tan importante la unidad de ambos.

coordinación respetó el tiempo para que se abrieran los temas personales, marcando qué se iba a trabajar y qué no, por lo que legitimó su rol. Esto permitió también el reconocimiento de la autoridad para abrir el espacio, una autoridad compartida, que tuvo como objetivo la responsabilidad de todos con el proceso que estaba teniendo lugar. De antemano, además, se hizo uso del encuadre que todo espacio de trabajo grupal lleva, **lo cual contuvo**:

- Tiempo.
- Espacio.
- Lugar.
- Presentación.
- Reglas grupales. Recesos. Llegadas y salidas.
- Explicación de la propuesta. Objetivos.

Esto no solo permitió la contención del grupo sino de la coordinación, ya que se distribuyó el peso en el liderazgo de esta en algunas partes del proceso psicodramático, el grupo acompañó a la coordinación en algunos momentos de trabajo.

También se lograron, como parte de la propia metodología, las catarsis en las personas, de manera rápida y efectiva. Estas se produjeron como resultado de revivenciar,²⁰ de forma inconsciente, la situación vivida, que excedió los recursos de afrontamiento de las personas y que comenzó a aflorar con la entrada del cuerpo a escena. Esto se produjo ya que se logró pasar por todas las fases del Psicodrama,²¹ por lo que las sensaciones del cuerpo salieron a flor de piel, al igual que los recuerdos y las nuevas experiencias en el “aquí y el ahora” con las que se querían quedar.

El tema lo trajo el grupo, por lo que la improvisación y la creatividad de la coordinación dependieron de la confianza y la seguridad en los participantes. De manera que, el espacio en sí mismo transformó, con buenas consignas y propuestas grupales que orientaron la línea de sentido a seguir.

En el compartir las personas resonaron con lo vivido y contaron sus historias y sentimientos que los unió. Se utilizaron frases, pero sobre todo el *sharing* en acción y la multiplicación dramática para continuar el trabajo con la acción.

De esta intervención se derivaron como principios generales del psicodrama en coordinación compartida con el grupo:

1. La observación de los procesos que se dan en los grupos y al interno de la propia coordinación para tomar decisiones en cuanto a la manera de realizar el psicodrama.
2. La flexibilidad de reencuadrar la propuesta que se trae si el contexto lo amerita.
3. La participación horizontal en la toma de decisión sobre la propuesta durante el encuadre.
4. Lo sociodramático como vía para la expresión corporal, verbal, que permita incluir a todos los presentes si emergen temas grupales.

Conclusiones

²⁰ Se habla de revivenciar, porque las personas pudieron reconstruir en escena vivencias significativas y volver a repetir acciones que aliviaron las penas aún contenidas de lo vivido.

²¹ El espacio hizo que las personas transfirieran sentimientos en los otros, empezaron a jugar roles que le fueron adjudicados, recibieron empatías o rechazos en el espacio donde el hacer fue lo primero y el cuerpo se expresó libremente con su lenguaje sincero que se pudo traducir.

Para seguir hacia adelante los APRENDIZAJES Y RETOS que se revelaron, sobre todo después de la experiencia, han sido infinitos. Estos produjeron un impacto en la coordinación, tanto en el orden personal, como profesional, lo que se potenció, desde el aprendizaje, fue:

1. La empatía con las personas es una potencialidad para llevar a cabo cualquier encuentro psicodramático.
2. La coordinación compartida demanda una agudeza desde el rol coordinador para encuadrar el espacio en función de los objetivos que se construyen en común.
3. El respeto a todas las voces del grupo es fundamental para que la mayoría sienta que está dentro de la dinámica que se conforma.
4. La responsabilidad de lo que sucede dentro del grupo es compartida, pero las decisiones que toma la coordinación sobre asuntos externos organizativos competen únicamente a este rol, pues es el que carga con el cuidado del grupo.

Sería necesario continuar la reflexión sobre los espacios de coordinación grupal con psicodrama, pues permitiría la sistematización sobre interrogantes o aspectos tales como: qué límites se construyen en una coordinación compartida con el grupo, qué pasa con la abstinencia relacional que debe tener la coordinación con el grupo, cómo realizar la coordinación compartida de manera que sea más efectiva, el análisis metodológico sobre las decisiones de la coordinación sería sano hacerlo luego del trabajo psicodramático, estos y otros enriquecerían el trabajo profesional que realizamos.

Esta es, entonces, una invitación para los y las psicodramatistas formados y en formación a pensarnos e intercambiar de las prácticas realizadas y por realizar desde cualquiera de los roles que se viva, coordinando la mayor parte del tiempo, o siendo grupo y entrando y saliendo de la coordinación.

Referencias bibliográficas

- Aguirre, A. (2009). Psicodrama y turismo: Una mirada a la institución. Informe de tesis para la obtención del título de Master en Psicodrama y procesos grupales, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana.
- Bello, M. C. (2006). *Jugando en serio. El psicodrama en la enseñanza, el trabajo y la comunidad*. México: Pax.
- García, C. (2010 a). Recursos pedagógicos contruidos por entrenadores/as deportivos/as para trabajar la violencia escolar a través del psicodrama pedagógico. Informe de tesis para la obtención del título de Master en Psicodrama y procesos grupales, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana.
- _____. (2010 b). *El psicodrama pedagógico en el ámbito del proyecto: Deporte en el barrio: el reto de vivir mejor del barrio La Timba*. DVD del Tercer Taller Internacional de Juventud. CIPS. 2010.
- _____. (2011 c). *Psicodrama: dispositivo para el apoyo psicológico en tiempo de desastre natural*. CD Caudales del CIPS. 2011
- _____. (2011 d). "Recursos pedagógicos contruidos por entrenadores/as deportivos/as para trabajar la violencia escolar a través del psicodrama pedagógico". CD Caudales del CIPS. 2011
- Reyes, G. (2006). *Psicodrama. Paradigma, Teoría y Método*. Santiago de Chile: Vientos.

TRATAMIENTO DEL ESTRÉS POSTRAUMÁTICO EN MUJER OBJETO DE VIOLACIÓN Y VIOLENCIA FÍSICA POR SU EX PAREJA

Dionisio F. Zaldívar Pérez

Facultad de Psicología Universidad de La Habana

Resumen

El siguiente trabajo trata sobre el tratamiento a una joven mujer de treinta años que presentaba sintomatología asociada al estrés postraumático como consecuencia de la violación y maltrato físico, con intento de homicidio, por parte de su ex pareja. La atención le fue brindada en el COAP (Centro de Orientación y Atención Psicológica) adscrito a la facultad de psicología de la Universidad de La Habana. El tratamiento utilizado, consistió en el empleo de terapia de relajación con visualización, exposición a situación traumática de manera encubierta y terapia de reestructuración cognitiva. Después de cinco encuentros, a razón de un encuentro por semana, la mejoría observada en la sintomatología presentada por la paciente, en cuanto a disminución en frecuencia e intensidad, así como en su estado emocional, fue notable. Después de un seguimiento de cuatro meses, se comprueba la estabilidad de los resultados logrados.

Palabras claves: Estrés postraumático, violencia en la mujer, tratamiento por estrés postraumático, terapia de relajación y visualización, terapia de exposición encubierta, terapia de reestructuración cognitiva.

Abstract

The following work is about the treatment of a young woman of thirty years who had symptoms associated with post-traumatic stress as a result of rape and physical abuse, with intent of homicide, by her ex-partner. Attention was given to her in the COAP (Psychological Care and Counseling Center) attached to the faculty of psychology of the University of Havana. The treatment used consisted of the use of relaxation therapy with visualization, exposure to the traumatic situation in a covert manner and cognitive restructuring therapy. After five encounters, one reason for an encounter per week, the observation observed in the symptomatology presented by the patient, in terms of a decrease in frequency and intensity, as well as in his emotional state, was remarkable. After a follow-up of four months, the management of the results achieved is verified.

Key words: Post-traumatic stress, violence in women, post-traumatic stress disorder, relaxation and visualization therapy, covert exposure therapy, cognitive restructuring therapy.

Introducción

La violencia es un fenómeno de la vida contemporánea que afecta a personas sin distinción de sexo, edad, nivel socioeconómico y cultural, cuenta entre sus víctimas preferidas a mujeres, ancianos y niños y que se vincula con la disfunción familiar que se expresa en la violencia interfamiliar que con tanta frecuencia se reporta hoy en día.

Los sujetos que son víctimas de actos de violencia, con frecuencia “quedan traumatizados”, presentan diversas afectaciones en su salud mental y frecuentemente las consecuencias o impactos de esta violencia se expresa en la aparición de sintomatología asociada al trastorno de estrés post traumático que de alguna manera afecta el bienestar y calidad de vida de estas personas.

Podemos referirnos al trauma como un malestar intenso causado por un suceso negativo inesperado, de consecuencias catastróficas y que en muchas ocasiones es provocado por otro ser humano. Este tipo de acontecimiento desborda la capacidad de respuesta de la persona que se siente incapaz de enfrentar las situaciones que se ve obligada a vivir. Las estrategias de afrontamiento suelen ser equivocadas o insuficientes y las expectativas son pesimistas (Echeburúa, 2004). Con frecuencia la persona experimenta emociones negativas tales, como el odio, el rencor e intensos deseos de obtener venganza, que en muchas ocasiones suelen complicar la situación. Como consecuencia de ello, la persona, se muestra incapacitada para enfrentar la nueva situación, se siente indefensa, pierde la esperanza en el futuro, la confianza en sí misma, y pierde la iniciativa para emprender otras actividades (Foa & Rothbaum, 1998).

En la tabla siguiente podemos observar algunos de los trastornos que pueden afectar a las víctimas de actos violentos:

- Sentimientos negativos: humillación, vergüenza, culpa o enojo.
- Ansiedad.
- Preocupación constante por el trauma, con tendencia a revivir el suceso.
- Depresión.
- Pérdida progresiva de confianza personal como consecuencia de los sentimientos de indefensión y de desesperanza experimentada.
- Disminución de la autoestima.
- Pérdida de interés y de la concentración en actividades anteriormente gratificantes.
- Cambios en el sistema de valores, especialmente la confianza en los demás y la creencia en un mundo justo.
- Hostilidad, agresividad, abuso de alcohol y de drogas.
- Modificación de las relaciones (dependencia emocional, aislamiento).
- Aumento de la vulnerabilidad, con temor a vivir en un mundo peligroso, y pérdida de control sobre la propia vida.
- Cambio drástico en el estilo de vida, con miedo a acudir a los lugares de costumbre; necesidad apremiante de trasladarse de domicilio.
- Alteraciones en el ritmo y el contenido del sueño.
- Disfunción sexual.

Tabla 1.1 Daño psicológico en víctimas de delitos violentos. Fuente: Esbec, 2000.

Estrés post traumático

En los últimos tiempos, se le ha prestado una atención considerable al fenómeno del estrés, tanto, por el impacto que provoca en la salud física, como mental de los sujetos que lo padecen y también por sus afectaciones al bienestar emocional y la calidad de vida de las personas en general.

Aunque diversas conceptualizaciones se han realizado con relación al estrés, las propuestas interactivas o transaccionales suelen ser las más aceptadas, ya que enfatizan la relevancia de los factores psicológicos, principalmente cognitivos, que median entre los estímulos (estresores) y las respuestas de estrés (Lazarus & Folkman, 1984). Desde esta visión el individuo tiene una participación activa, principal, en el proceso de estrés, a diferencia de los enfoques centrados en la

respuesta o el estímulo. El enfoque interaccional define el estrés como el resultado de relaciones particulares entre la persona y su entorno.

Uno de los aspectos principales de la teoría es la importancia que se otorga a la evaluación cognitiva como mediador entre las reacciones de estrés y los estímulos potencialmente estresantes. Así, podemos considerar que la evaluación cognitiva es un proceso universal, según el cual los sujetos valoran constantemente la significación de lo que está sucediendo relacionado con su bienestar personal.

El **estrés** puede ser considerado como un proceso natural del organismo humano, que genera una respuesta automática cuando nos enfrentamos a condiciones externas que resultan desafiantes o que amenazan nuestro bienestar, y que requieren una movilización de recursos físicos, mentales y conductuales para hacerles frente, lo que suele perturbar el equilibrio emocional de la persona cuando la demanda está por encima de los recursos del sujeto.

Si bien en un primer momento la respuesta de estrés y la activación de los distintos sistemas del organismo, resulta necesaria y adaptativa, cuando esta se prolonga o intensifica en el tiempo, la salud, y el equilibrio de las personas puede verse afectado.

Efectos del estrés

Los efectos y consecuencias del estrés pueden ser muy diversos y numerosos. Algunas consecuencias pueden ser primarias y directas; otras, la mayoría, pueden ser indirectas y constituir efectos secundarios o terciarios; unas son, casi sin duda, resultados del estrés, y otras se relacionan de forma hipotética con el fenómeno; también pueden ser positivas, como el impulso exaltado y el incremento de automotivación. Muchas son disfuncionales, provocan desequilibrio y resultan potencialmente peligrosas. Una taxonomía de las consecuencias del estrés sería:

a) *Efectos subjetivos.* Ansiedad, agresión, apatía, aburrimiento, depresión, fatiga, frustración, culpabilidad, vergüenza, irritabilidad y mal humor, melancolía, poca estima, amenaza y tensión, nerviosismo, soledad.

b) *Efectos conductuales.* Propensión a sufrir accidentes, drogadicción, arranques emocionales, excesiva ingestión de alimentos o pérdida de apetito, consumo excesivo de bebidas o cigarrillos, excitabilidad, conducta impulsiva, habla afectada, risa nerviosa, inquietud, temblor.

c) *Efectos cognoscitivos.* Incapacidad para tomar decisiones y concentrarse, olvidos frecuentes, hipersensibilidad a la crítica y bloqueo mental.

d) *Efectos fisiológicos.* Aumento de las catecolaminas y corticoides en sangre y orina, elevación de los niveles de glucosa sanguíneos, incrementos del ritmo cardíaco y de la presión sanguínea, sequedad de boca, exudación, dilatación de las pupilas, dificultad para respirar, escalofríos, nudo de la garganta, entumecimiento y escozor de las extremidades.

Tipos de estrés:

Podemos considerar la existencia de diferentes tipos de estrés:

- **Estrés agudo.** Resulta un estrés a corto plazo que tiende a desaparecer rápidamente. Este es un fenómeno que aparece ante presiones ordinarias de la vida. Podemos sentirlo cuando estamos preocupado por una reunión, dificultades transitorias con la pareja, o cuando estamos enfrentando una situación conflictiva en la que tenemos que tomar una decisión que no nos satisface mucho. También ocurre cuando hace algo nuevo o excitante. Todas las personas podemos sentir estrés agudo en algún momento en algún momento de nuestra vida.
- **Estrés crónico.** Este es el estrés que se prolonga en el tiempo podemos sentir estrés crónico si tenemos problemas de dinero, una enfermedad inesperada o problemas con el vecino. Cualquier tipo de situación que resulte amenazante y que continúa por semanas o meses puede convertirse en estrés crónico.

- **Estrés crónico episódico.** Como su nombre lo indica es una reacción que se repite con cierta periodicidad en sujetos que viven constantemente angustiados o presionados por determinada situación o evento vital.

A la lista anterior pudiéramos agregar el llamado estrés post traumático que ocurre luego que hemos enfrentado eventos traumáticos como un accidente automovilístico, una violación, abuso físico u otros; la persona se siente estresada, ansiosa o con temor, luego de pasado el peligro o la amenaza a la cual estuvo sometida. Rompe el equilibrio y bienestar emocional del sujeto y también puede afectar a las personas que lo rodean.

La descripción del Trastorno por Estrés Post Traumático (TEPT) se realizó por primera vez en la tercera edición del DSM (APA, 1980). El mismo fue reconocido como una variante de los trastornos de ansiedad que ocurren posterior a la exposición a un evento altamente perturbador, donde la vida o la integridad de la persona resultan seriamente amenazadas.

En la actualidad el TEPT, ya no se considera entre los trastornos de ansiedad, sino en una nueva categoría denominada "Trastornos relacionados con traumas y eventos estresantes" comprendiendo un conjunto de síntomas de estrés que se manifiestan fundamentalmente en los cuatro grupos siguientes: 1) Exposición a la ocurrencia o amenaza de muerte, lesiones graves o violación sexual ; 2) Evitación; 3) Alteraciones negativas cognitivas y del estado de ánimo asociadas a suceso/s traumático/s; 4) Alteración importante de la activación y reactividad asociada a suceso/s traumático/s; su diagnóstico se puede realizar utilizando los criterios del DSM-V o del CIE-10, veamos la propuesta que se realiza mediante el primer documento nombrado.

A. La persona ha estado expuesta a: muerte o amenaza de muerte o peligro de daño grave, o violación sexual real o amenaza, en una o más de las siguientes maneras:

- 1) Experimentar uno mismo el acontecimiento.
- 2) Ser testigo del acontecimiento que le ha ocurrido a otro.
- 3) Tener conocimiento de un acontecimiento que le ha ocurrido a alguien cercano o a un amigo.
- 4) Experimentar exposiciones repetidas o de extrema aversión a detalles del acontecimiento (por ejemplo personal de emergencias que recoge partes de cuerpo; agentes de policía expuestos repetidamente a detalles sobre abuso infantil).

B. Síntomas intrusivos que están asociados con el acontecimiento traumático (iniciados después del acontecimiento traumático), tal y como indican una (o más) de las siguientes formas:

- 1) Recuerdos dolorosos del acontecimiento traumático, espontáneos o con antecedentes recurrentes, e involuntarios e intrusivos.
- 2) Sueños recurrentes angustiosos en los que el contenido y / o la emoción del sueño están relacionados con el acontecimiento.
- 3) Reacciones disociativas (por ejemplo, *flashbacks*) en el que el individuo se siente o actúa como si el acontecimiento traumático estuviese ocurriendo (estas reacciones pueden ocurrir en un continuo, en el que la expresión más extrema es una pérdida completa de conciencia del entorno).
- 4) Malestar psicológico intenso al exponerse a estímulos internos o externos que simbolizan o recuerdan un aspecto del acontecimiento traumático.
- 5) Importantes respuestas fisiológicas al recordar el acontecimiento traumático.

C. Evitación persistente de estímulos relacionados con el acontecimiento traumático (iniciados después del acontecimiento traumático), a través de la evitación de una (o más) de las siguientes formas:

- 1) Evitación de recordatorios internos (pensamientos, sentimientos o sensaciones físicas) que estimulan recuerdos relacionados con el acontecimiento traumático.

2) Evitación de recordatorios externos (personas, lugares, conversaciones, actividades, objetos, situaciones) que estimulan recuerdos relacionados con el acontecimiento traumático.

D. Alteraciones negativas en las cogniciones y del estado de ánimo que se asocian con el acontecimiento traumático (iniciadas o empeoradas después del acontecimiento traumático), tal y como indican tres (o más) de las siguientes formas:

- 1) Incapacidad para recordar un aspecto importante del acontecimiento traumático
- 2) Persistente y exageradas expectativas negativas sobre uno mismo, otros, o sobre el futuro
- 3) Culpa persistente sobre uno mismo o sobre los otros sobre la causa o las consecuencias del acontecimiento traumático.
- 4) Estado emocional negativo generalizado, por ejemplo: miedo, horror, ira, culpa o vergüenza.
- 5) Reducción acusada del interés o la participación en actividades significativas.
- 6) Sensación de desapego o enajenación frente a los demás.
- 7) Incapacidad persistente para experimentar emociones positivas

E. Alteraciones en la activación y reactividad que están asociados con el acontecimiento (iniciadas o empeoradas después del acontecimiento traumático), tal y como indican tres (o más) * de las siguientes formas:

- 1) Comportamiento irritable, enojado o agresivo.
- 2) Comportamiento temerario o auto-destructivo.
- 3) Hipervigilancia.
- 4) Respuestas exageradas de sobresalto.
- 5) Dificultades para concentrarse.
- 6) Trastornos del sueño, por ejemplo, dificultad para quedarse o permanecer dormido.

* Los síntomas necesarios para el cumplimiento de este criterio serán contrastados con datos a nivel empírico.

F. Estas alteraciones (síntomas de los Criterios B, C, D y E) se prolongan más de un mes.

G. Estas alteraciones provocan malestar clínico significativo o deterioro social, laboral o de otras áreas importantes de la actividad del individuo.

H. Los problemas no se deben a efectos fisiológicos directos de una sustancia o a una condición médica general.

Tabla 1.2 Propuesta para los criterios diagnósticos del Trastorno de Estrés Post Traumático.
Fuente: DSM-V. American Psychiatric Association, 2013

Estrés postraumático y violencia sexual.

La violencia sexual suele tener serias implicaciones psicológicas en las personas que la sufren, Amor, Echeburua, De Corral, Zubizarreta, y Sarasua, (2001) reportaron que la tasa de prevalencia del trastorno de estrés post traumático en víctimas de violencia familiar sin agresiones sexuales (42%) se incrementa (54%) cuando hay relaciones sexuales forzadas. Los autores señalan que el paso del tiempo no resulta una condición suficiente, en una mayoría de las víctimas, para que desaparezcan los síntomas del trastorno. En estudios anteriores, estos investigadores observaron que las víctimas de agresiones sexuales presentaban entre un 50% y un 70% un trastorno por estrés post traumático agudo y/o crónico (Echeburúa; Corral, Saraús y Zubizarreta, 1995).

En otro estudio, Kelly, Weathers, Meghan, McDevitt-Murphy, Eakin y Flood (2009) encontraron que los distintos tipos de trauma provocan variantes en el TEPT, y en especial las agresiones sexuales frente a los accidentes de tráfico y otros. Según estos autores todo parece indicar que cierto tipo de

eventos traumáticos, en particular las agresiones sexuales, están asociados con un alto riesgo de padecer un TEPT y también de exhibir una sintomatología más compleja y grave del trastorno. Igualmente observaron que en este tipo de víctimas las respuesta de miedo eran más elevadas y se observaban cambios en las estructuras cognitivas vinculadas a lo social. Echeburúa y Corral (1997) han planteado que este perfil diferencial obedece esencialmente a que las víctimas de agresiones sexuales, frecuentemente sufren este tipo de ataque en un ambiente que supuestamente le resultaba seguro.

Los investigadores Darves-Herman, Bornozy y col. (2008), realizaron un estudio sobre la epidemiología de las enfermedades mentales en Europa (Bélgica, Francia, Holanda, Italia, España, y Alemania), y en el mismo encontraron una gran variedad de eventos traumáticos que se relacionaban con la aparición del TEPT entre los que se encontraban el maltrato físico y sexual, y la violación.

Tratamientos para el estrés post traumático.

Diversas estrategias se han empleado en el tratamiento del estrés post traumático, centraremos nuestra atención en los tratamientos psicológicos y en particular de aquellos que se fundamentan en los principios conductuales y cognitivos que se consideran los más eficaces para este trastorno y que se han derivado de los descubrimientos del laboratorio y han tenido su confirmación en su aplicación en investigaciones sobre el estrés y que podemos clasificar según tres acercamientos principales (Richards y Lovell, 1999):

1. El empleo de técnicas de exposición (en imaginación e *in vivo*), cuyo objetivo es el evocar la ansiedad y facilitar la habituación y control de ella.
2. La reestructuración cognitiva, dirigida a la modificación de los supuestos, creencias y pensamientos irracionales y desadaptativos.
3. Las técnicas de manejo de la ansiedad (básicamente el entrenamiento en inoculación de estrés y la relajación), cuyo objetivo es enseñar y dotar a los sujetos en habilidades de afrontamiento para manejar la ansiedad y otros síntomas.

Terapia de exposición.

Este es uno de los procedimientos más empleados para el tratamiento del estrés post traumático, la exposición puede llevarse a cabo de diversas maneras: en vivo, en la imaginación, utilizando procedimientos de realidad virtual, haciendo que la persona dibuje escenas relacionadas con el trauma o bien que haga un relato de lo sucedido, entre otros procedimientos.

Se han brindado varias explicaciones sobre los posibles mecanismos que están en la base de la efectividad de los procedimientos de exposición, en uno de ellos se presupone que la terapia de exposición funciona debido a que la exposición continuada rompe la asociación entre el estímulo y la respuesta emocional condicionada, lo que facilita la disminución de la respuesta y, de hecho, posibilita la extinción por exposición repetida (Stampfl y Levis, 1967) o habituación (Watts, 1979).

Como otra explicación sobre los mecanismos de la terapia de exposición, se utilizan conceptos de procesamiento de información. Específicamente, Jaycox y Foa (1996) han planteado que la exposición a los recuerdos de sucesos traumáticos lleva a una reducción de los síntomas debido a que el sujeto sufre un proceso de aprendizaje que le permite comprobar que: (a) los estímulos que le recuerdan el trauma no le producen ningún daño, (b) el recuerdo del trauma no implica, necesariamente, revivir la amenaza, (c) ocurre una habituación de la ansiedad en tanto el sujeto se mantiene próximo a los recuerdos temidos, y (d) la experiencia de ansiedad no produce finalmente la pérdida de control esperada. Así los dos procesos diferentes, pero interconectados, que están presentes en las técnicas de exposición y que serían responsables de la mejora de los síntomas serían: primero la existencia de una habituación a la ansiedad, segundo el proceso de aprendizaje a través del cual el sujeto comprende que la exposición no implica amenaza alguna.

Reestructuración cognitiva.

Los procedimientos de reestructuración cognitiva, se fundamentan en que los comportamientos y emociones inadecuadas o desadaptadas de los sujetos, tienen su génesis en los esquemas disfuncionales de pensamiento e ideas irracionales a partir de las cuales los sujetos valoran la realidad. Distorsionándola.

Los objetivos, didácticos-terapéuticos, que se buscan con estos procedimientos son que los pacientes:

- a. aprendan a identificar sus pensamientos desadaptativos;
- b. puedan evaluar la validez de esos pensamientos y cambiar los que resultan erróneos o inútiles;
- c. sustituirlos por otros más racionales y adecuados.

Los procedimientos de reestructuración cognitiva, a menudo se combinan con otros tratamientos para el abordaje de disímiles trastornos, entre ellos el estrés post traumático, así se han realizado estudios con mujeres víctimas de agresión sexual (p.e., Del Corral, Echeburúa, Zubizarreta y Sarasúa, 1995), los estudios de caso (p.e., Thrasher, Lovell, Norshirvani y Livanou, 1996; Espada y Méndez, 2000) o estudios como el de Resick y Schnicke (1992) con su terapia de procesamiento cognitiva, combinándose la terapia cognitiva con procedimientos de exposición y aunque se han reportado resultados positivos, no se ha podido establecer la eficacia diferencial de la terapia cognitiva con relación a la exposición u otras modalidades de tratamiento con las que se combina.

Técnicas de manejo de la ansiedad.

En el tratamiento del estrés post traumático, se ha empleado también diversos procedimientos que tienen por objetivo la adquisición, por los sujetos, de habilidades para el afrontamiento y la reducción de la ansiedad; además de las técnicas de relajación, en este grupo podemos incluir a otras como la inoculación del estrés, diseñada por Meichenbaum (1985), que resulta una de las más completas o integrales pues incluye diversas técnicas, tales como: educación, relajación muscular profunda, control de la respiración, juego de roles, modelamiento, detención de pensamiento y entrenamiento autoinstruccional. Este procedimiento terapéutico se ha empleado exitosamente en el tratamiento de mujeres que han sido objeto de violación. En un estudio realizado por Veronen y Kilpatrick (1983), se reportó como el procedimiento de inoculación del estrés ofrecía como resultado una disminución de los niveles de ansiedad vinculados con la violación.

Las técnicas de relajación, que suelen emplearse de manera combinada con otros procedimientos o formando parte de estos, ha mostrado su utilidad en aquellos casos de personas que muestran una tensión física y malestar subjetivo extremos debido a la reexperiencia de los recuerdos traumáticos. Esta se emplea como procedimiento de afrontamiento.

De cualquier manera, como hemos señalado anteriormente, la terapia cognitiva-conductual se encuentra entre los procedimientos más empleados para el tratamiento del estrés post traumático y la que más evidencias empíricas ha recogido, desarrollándose programas de entrenamiento que combinan de manera efectiva procedimientos de exposición, reestructuración cognitiva y técnicas de afrontamiento y manejo de la ansiedad (Báguena, 2001).

Metodología de la intervención.

A continuación presentaremos la estrategia de tratamiento seguida con la paciente a la cual llamaremos M. Es una joven de treinta años de edad, casada en proceso de divorcio de su marido, una niña de ocho años producto de un primer matrimonio, nivel escolar universitario y trabaja como especialista de recursos humanos en una institución de la capital. Acude al Centro de Orientación y Atención Psicológica (COAP) de la Facultad de psicología de la Universidad de La Habana tres meses después de haber sufrido agresión física y violación de parte de su ex pareja.

La agresión física y sexual tuvo lugar en casa de su ex pareja cuando fue con él mismo a buscar unos documentos para dar inicio al trámite de divorcio. F (esposo de M) la fue a buscar al trabajo para ir al bufete donde tramitarían el divorcio y por el camino, con el pretexto de haber olvidado unos documentos logró que M lo acompañara a su casa y una vez en ella la obligó, golpeándola en pechos y cara a que se desnudara y procedió a la violación, al culminar la agredió con un cuchillo propinándole dos pinchazos en el cuello y una puñalada de cierta gravedad en el pecho cerca del cuello.

M logra salvar la vida ya que al entrar una llamada de la madre de F al celular de este, M grita y alerta sobre lo que estaba pasando. Estuvo hospitalizada por espacio de quince días, parte de ellos en terapia intensiva.

M acude a la consulta presentando un cuadro clínico de trastorno de estrés post traumático. Entre los síntomas que presentaba, se encontraban los siguientes: presentaba pensamientos recurrentes y molestos relacionados con el evento sufrido y una hiperreactividad psicofisiológica (sudoración en las manos, aceleración del ritmo cardíaco, etc.) cuando se enfrentaba a estímulos que le recordaban la situación o cuando algún compañero de trabajo le hablaba sobre ello. Igualmente, mostraba un estado de ansiedad generalizada que se expresaba en temor a salir sola a lugares que antes frecuentaba sin ningún tipo de dificultad (“ir a visitar a sus amigas” “caminar por el barrio en horas tempranas de la noche o ir a botar la basura”, “tomar el ómnibus para ir y regresar del trabajo”, etc.), y a pesar de tener una nueva pareja, manifestaba sentir poca motivación por mantener relaciones sexuales y afectivas.

Además de los síntomas anteriores, M tenía recuerdos recurrentes y dolorosos sobre lo sucedido y luchaba por evitarlos o suprimirlos sin gran éxito al respecto. Presentaba dificultades para conciliar el sueño y la presencia de pesadillas, un estado emocional negativo con sentimientos de incertidumbre y temor (“este desgraciado ha cambiado por completo mi vida, ya no seré la misma”) y sobre todo un gran enojo con deseos de vengarse de F (“siento tremendos deseos de destruirlo, de devolverle todo lo que me hizo y me está haciendo pasar”).

Los datos recogidos en esta primera entrevista, se contrastaron con los criterios diagnósticos planteados en el DSM V para este tipo de trastorno de estrés. Así, nos encontramos con una persona, que en síntesis, presentaba un trastorno de estrés post traumático, con dificultades de adaptación, estado emocional negativo con presencia de ansiedad, inseguridad, temores relacionados con las consecuencias de la violación sobre su persona y futuro. La paciente se muestra muy irritada, resentida y expresa sus intensos deseos de venganza en relación con su agresor.

Esta primera sesión de trabajo, de alrededor de una hora, sirvió además de la recogida de los datos sobre el motivo de consulta y algunos datos generales de M, como espacio catártico para que ella pudiera ventilar algunas de sus emociones reprimidas y temores, de igual manera se le brindó apoyo emocional y motivación para el tratamiento.

Durante el segundo encuentro, se le brindó a la paciente retroalimentación sobre su situación y se le explicó aspectos esenciales del trastorno de estrés post traumático, igualmente se negociaron con ella los pormenores del tratamiento a seguir y se le aclararon las dudas al respecto.

En esta segunda sesión, se le enseñó a la paciente, como estrategia de afrontamiento, técnica de relajación, brindándole las instrucciones correspondientes, una demostración, ejecución del procedimiento por parte de esta y un control sobre los resultados que se evaluaba, mediante una escala de percepción subjetiva de relajación 1 al 5, donde 1 significaba ninguna relajación y 5 muy relajado. En este primer ejercicio M logró un resultado de 3.

De igual manera, trabajamos la estrategia de reestructuración cognitiva enfocada al afrontamiento y modificación de los pensamientos inadecuados e irracionales relacionados con la situación traumática por la que pasó. Para finalizar, se aclararon dudas y se orientaron las tareas terapéuticas para la casa consistente en la práctica de la relajación de dos a tres veces por día, según sus posibilidades, e igualmente a seguir las instrucciones para la reestructuración cognitiva y monitorear, mediante

anotaciones en una libreta u hoja de papel, los pormenores (tipo de pensamiento, confrontación, alternativas y resultados).

En el tercer encuentro, se comienza con el control de las tareas terapéuticas orientadas, La paciente refiere la práctica regular de la relajación, manifiesta que la ha ayudado mucho (resultados entre 3 y 4 según escala de evaluación subjetiva), se siente menos ansiosa y comienza a dormir mucho mejor. En el caso de la reestructuración cognitiva, no ha logrado el dominio de la técnica, sobre todo porque aún presenta comportamientos de evitación a enfrentar pensamientos relacionados con la situación traumática.

En esta sesión, se combina el ejercicio de relajación con exposición encubierta a escenas relacionadas con la agresión y violación, se le pide que aporte escenas de las menos temidas a la más temida y en conjunto elaboramos una escala donde estas escenas se ordenan de menor a mayor intensidad. Se le instruye para que aprenda a desensibilizarse ante estos recuerdos, sometiéndose a las escenas elegidas y afrontando la ansiedad y temores activados mediante una respuesta de relajación, una vez relajada se le instruye para que emplee procedimientos asertivos (aserciones encubiertas), enfrentando en la escena imaginada al agresor con aserciones tales como: “no tienes dominio sobre mi persona”, “no puedes condicionar mi futuro”, “puedo enfrentar la situación sin doblegarme”, “puedo recobrar el rumbo normal de mi vida” .

La sesión culmina con un ensayo de lo enseñado, se aclaran dudas y se orientan las tareas terapéuticas, manteniéndose la reestructuración cognitiva la práctica de la relajación con exposición encubierta para la desensibilización y el empleo de las aserciones correspondientes.

Se comienza la cuarta sesión con el chequeo del cumplimiento de las tareas indicadas, así como de los resultados obtenidos. La paciente refiere haber alcanzado resultados entre 4 y 5 en la escala de relajación y manifiesta una mejoría notable en su estado; no pasa trabajo para conciliar el sueño, las pesadillas han desaparecido por completo, puede enfrentar de manera más efectiva los pensamientos vinculados con la agresión y violación sexual y ha ido ganando en seguridad para retomar el curso habitual de su vida, logrando salir a reuniones con sus amigas y realizar otras actividades fuera de la casa.

Se mantiene el tratamiento y las tareas orientadas.

En la quinta y última sesión de trabajo realizada con la paciente, se mantienen los progresos obtenidos.. Se refuerzan las indicaciones dadas para el ejercicio de la estrategia de reestructuración cognitiva y se le sugiere mantener la práctica de la relajación con o sin visualización, según resulte necesario. Se dispone el seguimiento.

Acordamos con la paciente mantener cuatro encuentros de seguimiento a razón de uno por mes.

Consideraciones finales

La evolución de la paciente a lo largo del tratamiento resulto favorable, manifestándose a partir del cuarto encuentro una mejoría de sus síntomas clínicos expresado en: La disminución del nivel de ansiedad y de los pensamientos recurrentes relacionados con la agresión sufrida, estabilización del sueño y la posibilidad de realización de las actividades normales de trabajo, ocio y relación social. Los resultados obtenidos en las dos sesiones de seguimiento a las cuales la paciente asistió, mostraron la estabilidad de los resultados terapéuticos obtenidos tras la intervención. Por la no asistencia de M a los otros dos encuentros pautados, el chequeo de su situación se realizó mediante llamadas telefónicas. La paciente manifestó mantener la mejoría lograda.

La multiplicidad de síntomas presentados por la paciente, hizo necesario la utilización de variadas estrategias que han sido referidas por diversos autores como efectivas para los componentes de este tipo de trastorno (Frank *et al.*, 1988; Kilpatrick,1992). Lo anterior no nos permitió determinar la relevancia relativa de las distintas técnicas al éxito general del tratamiento, lo que queda como asunto pendiente para futuras investigaciones al igual que el estudio de otros factores inespecíficos como, la motivación de la paciente, la edad, el sexo del terapeuta, etc.

La no realización, de manera presencial, de los cuatro encuentros de seguimiento confirma lo planteado por diversos autores sobre la tendencia de este tipo de pacientes al abandono del tratamiento antes de su conclusión total.

De cualquier manera, este tipo de tratamiento parece brindar algunos beneficios a los pacientes tratados en cuanto al alivio de sus síntomas clínicos y la regularidad de sus actividades habituales.

Referencias bibliográficas

- Amor, P. J.; Echeburúa, E. ; Corral, P. ; Zubizarreta, I. y Sarasua, B. (2001). Perfil psicopatológico diferencial en víctimas de maltrato doméstico y de agresiones sexuales. *Análisis y Modificación de Conducta*, 27, 605-629.
- Asociación Psiquiátrica Americana (1980). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (3ªed.)(DSM-III). Barcelona: Masson.
- American Psychiatric Association (APA) (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5ª ed.). Washington, DC: Autor.
- Báguena, M.J. (2001) Tratamientos psicológicos eficaces para el estrés post-traumático *Psicothema*, vol. 13, nº 3, pp. 479-492.
- Darves-Bornoz, J. M.; Alonso, J.; De Girolamo, G.; De Graaf, R. ; Haro, J. M. ; Kovess-Masfety, V. ; Gasquet, I. (2008). Main traumatic events in Europe: PTSD in the European study of the epidemiology of mental disorders survey. *Journal of Traumatic Stress*. 21, 455-462.
- Echeburúa, E., De Corral, P., Zubizarreta, I. y Sarasua, B. (1995). *Trastorno de Estrés Post Traumático crónico en víctimas de agresiones sexuales*. A Coruña: Fundación Paidea.
- Echeburúa, E. y De Corral, P. (1997). Avances en el tratamiento cognitivo-conductual del trastorno de Estrés Postraumático. *Ansiedad y Estrés*, 3, 249-264.
- Echeburúa, E. (2004). *Superar un trauma. El tratamiento de las víctimas de sucesos violentos*. Madrid: Pirámide.
- Espada, J.P. y Méndez, F.J. (2000): Tratamiento cognitivo-conductual en un caso de estrés post-traumático por accidente de tráfico. *Análisis y Modificación de Conducta*, 105: 83-103.
- Esbec, E. (2000). Evaluación psicológica de la víctima. En Esbec, E. & Gómez, G. *Psicología*.
- Foa, E. & Rothbaum, B.O. (1998). Treating the trauma of rape: Cognitive-behavioral therapy for PTSD. New York. *The Guilford Press*.
- Frank, E.; Andmon, B.; Stewart, B.D.; Dancu, C.; Hughes, C. y West, D. (1988). Efficacy of cognitive behavior therapy and systematic desensitization in the treatment of rape trauma. *Behavior Therapy*, 19, 403-420.
- Kilpatrick, D.G. (1992). Tratamiento psicológico de las agresiones sexuales. En E. Echeburúa (ed.). *Avances en el tratamiento psicológico de los trastornos de ansiedad*. Madrid.
- Kelley L. P.; Weathers F. W.; McDevitt-Murphy M. E.; Eakin, D. E. y Flood AM. (2009) A Comparison of PTSD Symptom Patterns in Three Types of Civilian Trauma. *Journal of Traumatic Stress*, 22, 227-235.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal and Coping*. Nueva York: Springer.
- Meichenbaum, D. (1985): *Stress inoculation training*. New York: Pergmon.
- Richards, D.A. y Lovell, K. (1999): Behavioural and cognitive behavioural interventions in the treatment of PTSD. En W. Yule (ed.), *Post-traumatic stress disorders: Concepts and therapy*, pp. 239-266. New York. Wiley & Sons.
- Watts, F.N. (1979). Habituation model of systematic desensitization. *Psychological Bulletin*, 86: 627-637.

Jaycox, L.H. y Foa, E.B. (1996). Obstacles in implementing exposure therapy for PTSD: Case discussions and practical solutions. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 3: 176-184.

Thrasher, S.M.; Lovell, K.; Norshirvani, H. y Livanou, M. (1996). Cognitive restructuring in the treatment of post-traumatic stress disorder: Two single cases. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 3: 137-148.

Resick, P.A. y Schnicke, M.K. (1992). Cognitive processing therapy for sexual assault victims. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60: 748-756.

Veronen, L.J. y Kilpatrick, D.G. (1983). Stress management for rape victims. En D. Meichenbaum y M.E. Jaremko (eds.), *Stress reduction and prevention*, pp. 341-374. New Cork: Plenum.

INTERSUBJETIVIDAD Y TEORÍA DE LA MENTE EN LOS TRASTORNOS DE ESPECTRO AUTISTA (TEA).²² Avances en torno a la construcción de un Recurso Educativo Digital para entrenar el desarrollo de habilidades socioemocionales

Alejandro Bejarano Gómez
Corporación Universitaria Iberoamericana
Bogotá-Colombia

Resumen

La intención, con este escrito, será mostrar cómo las raíces básicas de la cognición humana se anidan en las competencias y motivaciones intersubjetivas que desde los primeros momentos del desarrollo se hacen evidentes en la conducta de los infantes y cómo, gracias a ello, es posible afirmar que los humanos nos constituimos como seres eminentemente sociales. Para ello acudiremos a la evidencia y los argumentos que ofrecen algunos de los principales exponentes de las llamadas teorías de la “teoría de la mente” (de ahora en adelante ToM, por sus siglas en inglés), por un lado, y de las teorías de la intersubjetividad temprana, por el otro, a la hora de explicar estas formas de sociabilidad primaria sobre las cuales vienen a emerger, no solo los vínculos interpersonales y socioafectivos, sino además las formas cognitivas más avanzadas y distintivas de lo humano. La exploración de las principales ideas y evidencias que ofrecen estas teorías será de suma importancia para el desarrollo de la segunda parte de este escrito; en ella mostraremos cómo, justamente, el curso cualitativamente distinto que toma el desarrollo en las personas con autismo está marcado por la alteración de esta forma de inteligencia social a la que los psicólogos hemos denominado de maneras distintas como habilidades mentalistas, inteligencia emocional, inteligencia interpersonal, intersubjetividad, etc. Al final, las bases teóricas exploradas y la evidencia reportada nos permitirán exponer los avances en el diseño y construcción de una herramienta digital (RED) para entrenar el desarrollo de este tipo de inteligencia en niños y jóvenes con autismo. Con ello buscaremos hacer evidente que la incorporación de herramientas y contextos digitales resulta ser una estrategia pertinente teniendo en cuenta las demandas, particularidades y necesidades educativas especiales-diversas de esta población específica, no solo en los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino también en lo que tiene que ver con las estrategias de intervención y acompañamiento psicoeducativo, en este caso, dirigidas al entrenamiento de habilidades y competencias socioemocionales.

Palabras clave: Autismo; Intersubjetividad; Teoría de la mente; Intervención; Tecnologías de la información y la comunicación

Abstract

The intention, with this writing, will be to show how the basic roots of human cognition nest in the intersubjective competencies and motivations that from the first moments of development are evident in the behavior of infants and how, thanks to it, it is possible to affirm that humans constitute

²² La presente ponencia se plantea en el marco de las discusiones actuales sobre Autismo, Desarrollo Socioemocional e Inclusión Educativa. Ella hace parte del proyecto de Investigación en curso titulado “Diseño de un Recurso Educativo Digital para trabajar sobre el Desarrollo de habilidades Socioemocionales en Niños y Niñas con Trastorno del Espectro Autista (en adelante, TEA)” financiado por la Corporación Universitaria Iberoamericana sede Bogotá, Colombia. Su objetivo principal es proponer algunos argumentos para destacar las potencialidades de las TIC en la enseñanza y aprendizaje del alumnado con trastorno del espectro autista (TEA).

us as eminently social beings. To this end, we will turn to the evidence and arguments offered by some of the main exponents of the so-called "theory of mind" (hereafter ToM) theories on the one hand, and theories of early intersubjectivity, on the other, when explaining these forms of primary sociability on which to emerge, not only the interpersonal and socio-affective bonds, but also the most advanced and distinctive cognitive forms of the human. The exploration of the main ideas and evidences offered by these theories will be of utmost importance for the development of the second part of this writing; We will show how, precisely, the qualitatively different course of development in people with autism is marked by the alteration of this form of social intelligence that we have called psychologists in different ways such as mental abilities, emotional intelligence, interpersonal intelligence, intersubjectivity, etc. In the end, the theoretical bases explored and the reported clairvoyance will allow us to expose the advances in the design and construction of a digital tool (RED) to train the development of this type of intelligence in children and young people with autism. This will make it evident that the incorporation of digital tools and contexts proves to be a relevant strategy taking into account the demands, particularities and special-educational needs of this specific population, not only in the teaching and learning processes, but also in the which has to do with psychoeducational intervention and accompaniment strategies, in this case, aimed at the training of social-emotional skills and competences.

Keywords: *Autism; Intersubjectivity; Theory of mind; Intervention; Technology of the information and communication*

Introducción: una inteligencia especializada en el dominio interpersonal

En los últimos años la psicología ha dedicado especial atención al estudio de la inteligencia social e interpersonal. En efecto, aunque la inteligencia de corte lógico-matemático (cognitiva en su sentido más abstracto y lógico-formal, o fría, según diremos más adelante) acaparó gran parte de la atención de la ciencia psicológica por bastante tiempo, recientemente hemos sido testigos de un creciente interés por estas habilidades básicas en las que se asientan las capacidades comunicativas, lingüísticas e inferenciales humanas. Gracias a ello, como afirman Rivière y Núñez (1996), hoy día sabemos que, entre otras razones, la importancia de esta inteligencia interpersonal radica en que sin ella el comportamiento de las demás personas (y quizá también el nuestro) sería algo así como “un libro escrito en un idioma extraño” (p. 6). Lejos de las ideas tradicionales que delegaban un lugar secundario a este tipo de inteligencia interpersonal, los psicólogos han señalado que la importancia de esta inteligencia radica en que gracias a ella que podemos hacer atribuciones e inferencias acerca de los deseos, emociones, intenciones y creencias, toda vez que el conjunto de ellas constituye lo que las personas llamamos: “mi mundo”.

Se ha dicho también que esta capacidad humana para leer la mente de los demás, esta “mirada mental”,²³ en palabras de Rivière y Núñez (ob. cit.), se encuentra tanto al servicio de la cooperación y la colaboración, como a la base de la competencia y el engaño. Se trata, en efecto, del fundamento cognitivo que está a la base tanto de las destrezas maquiavélicas del hombre como de sus habilidades de cooperación comunicativa más específicas y complejas. En la cooperación y la conducta altruista, por ejemplo, no solamente es necesario saber cómo solucionar un problema, sino además identificar cuáles son las intenciones, deseos y creencias que puedan estar en juego entre quienes participen de una situación particular. De ahí que “darse cuenta de que alguien tiene un problema y ‘desea’ solucionarlo, implica una capacidad muy sutil y compleja: la de atribuir mente” (Rivière y Núñez, ob. cit., p. 24).²⁴

²³ En la actualidad se han propuesto distintos términos para este tipo de inteligencia interpersonal que pretendemos resaltar. Algunos de ellos son: inteligencia emocional (Goleman 1994), inteligencia interpersonal (Rivière & Núñez, 1996), Psicología Popular (Astington, 1993), Teoría de la Mente (Baron-Cohen, Leslie, Frith, 1985; Baron-Cohen, 1989), Empatía (Gallese, 2001), Psicología Natural (Núñez & Rivière, 1994; Núñez, 2012), modalidad narrativa del pensamiento (Bruner, 1991), etc.

²⁴ Lo mismo que en la cooperación, en el engaño y la mentira puede observarse claramente cómo funciona este tipo de inteligencia interpersonal. En una situación de engaño, por ejemplo, se pone de relieve como un individuo “sabe” que otra persona puede tener una representación errónea de una situación (cuando no es él mismo quien la induce) y puede, por lo

Lo que haremos a continuación será referirnos a algunas de las principales características de esta inteligencia interpersonal que en la literatura especializada se ha referido como mecanismo de la teoría de la mente (Barón-Cohen, Leslie & Frith, 1985) “mirada mental” (Rivière y Núñez, 1996), “ojo interior” (Humphrey, 1986), o “psicología natural” (Núñez & Rivière, 1994), términos todos ellos que nos permiten ubicar este conjunto de habilidades por las cuales podemos decir que, tomando prestadas las palabras de Astington (1993), “todos somos psicólogos”, pues casi todo el tiempo estamos haciendo inferencias, juicios y atribuciones sobre el comportamiento de los demás. Por ejemplo, en la vida diaria explicamos la conducta de las personas a partir de ciertas creencias o deseos que están mediando su voluntad. Decimos: “Carlos corrió porque tenía miedo y quería salvar su vida”, o, “por la forma en que ríe, se nota que María se siente muy feliz”. En cada caso atribuimos creencias y estados psicológicos particulares a otros gracias a que contamos con un conocimiento acerca de la forma en que actuamos cuando estamos en ciertos estados mentales y por ello notamos que estas formas de actuar, al ser comunes, deben asimismo reflejar los mismos estados psicológicos que nosotros experimentamos. Así que es gracias a que contamos con este conocimiento que podemos leer las acciones, gestos, caras, miradas y diálogos en los que se fundan los procesos comunicativos para, posteriormente, develar la intencionalidad que a ellos subyace. Llamaremos por ahora a esta forma de inteligencia interpersonal, siguiendo la tendencia de la tradición cognitivista, aunque este nombre para muchos sea extraño e inapropiado, “Teoría de la Mente”. Formalmente diremos que la teoría de la mente es:

El sistema compuesto de elementos tales como las (atribuciones de) creencias, deseos, recuerdos, intenciones, etc., que permite usar estrategias sociales sutiles gracias a que posibilita “ponerse en la piel del otro” o, como dicen los anglosajones, “calzarse sus zapatos”. El sistema da sentido a la actividad humana, que no se interpreta cotidianamente en función de patrones fisiológicos, o con un lenguaje puramente conductual, sino en términos de supuestos estados mentales, tales como las creencias y los deseos (Rivière y Núñez, 1996, p. 23).²⁵

Recurrimos asimismo a la teoría de la mente para identificar las intenciones ocultas tras los gestos y palabras de los demás. Por ejemplo, cuando vemos que una persona mira a otra para, a continuación, mirar hacia la puerta podemos inferir que está indicando a esa persona que dirija su atención hacia algo que está sucediendo en esta dirección. O si alguien dice: “más sabe el diablo por viejo que por diablo” sabemos que no tiene la intención de que el emisor relacione esta frase con algo que le aplicaría únicamente a una criatura real o imaginaria a la que llamamos “el diablo”, sino que apunta a señalar una característica particular de las etapas más avanzadas del ciclo vital, en las que la experiencia y la sabiduría resaltan y se exacerban.

Como veremos a continuación, esta habilidad mentalista, cuyos primeros vestigios emergen hacia finales del primer año, se encuentra a la base del desarrollo de las habilidades intersubjetivas humanas y su ausencia constituye uno de los primeros indicadores de la posible presencia de autismo en un infante. A continuación, expondremos dos de las teorías que defienden, cada una a su modo, la idea de que la alteración básica en el autismo ocurre al nivel del desarrollo de este conjunto de habilidades socioemocionales: las teorías de la “teoría de la mente” y las teorías de la intersubjetividad.

anterior, aprovecharse de la situación en beneficio propio. Esto es posible gracias a que puede predecir correctamente la conducta del otro en función de la representación errónea (que no se corresponde con la realidad) que este posee y que el individuo que pretende engañar distingue de la propia (Rivière y Núñez, 1996). Aunque esta posición genera ciertas controversias hoy día, tanto el engaño como la cooperación son considerados por muchos la base de las habilidades sociales más complejas que, en el hombre, alcanzaban sus niveles más desarrollados.

²⁵ El filósofo Daniel Dennet estableció dos criterios fundamentales para poder justificar la atribución de teoría de la mente a una criatura: (1) el organismo tiene que ser capaz de “tener creencias sobre las creencias de los otros” distinguiéndolas de las propias; y (2) debe ser capaz de hacer o predecir algo en función de esas creencias atribuidas, y diferenciadas de las del propio sujeto (Rivière y Núñez, 1996, p. 25).

Las teorías de la Teoría de la Mente (ToM) y los trastornos del espectro autista (TEA)

Si asumimos, efectivamente, que es gracias a que poseemos una teoría de la mente que pueden darse las pautas más sutiles y específicas de comunicación y engaño en el hombre, sus alteraciones y déficits en el desarrollo deberían generar consecuencias importantes. Podemos pensar, por ejemplo, que sin esta capacidad para leer la mente de los demás hacer cosas tales como contar una historia, hacer una broma, contar un chiste o predecir formas de comportamiento particular sería considerablemente difícil. Podríamos decir también, como señalan Rivière & Núñez (1996), que las personas sin una teoría de la mente serían “egoístas involuntarios”, extremadamente ingenuas y carentes de malicia (p. 64). Quizá, además, es probable que dichas personas incapaces de actuar de forma altruista, pero también de engañar y de darse cuenta cuando alguien es engañado o pretende hacerlo. En otras palabras, en condiciones de carencia o déficit de teoría de la mente, sería muy difícil el desarrollo de sistemas de comunicación simbólica como los que definen a las culturas y dan sentido a las interacciones socioemocionales humanas.

Retomando lo anterior, e interesados por descubrir el déficit primario que afecta el desarrollo de las personas con autismo, llegados a la década de los 80 un grupo de investigadores de la Universidad de Londres liderados por Uta Frith y Alan Leslie postulan la hipótesis de que los niños autistas tienen en común un déficit cognitivo específico que es el responsable fundamental del deterioro social. Este déficit, según ellos, puede interpretarse como una incapacidad para tener una Teoría de la Mente o, según lo dicho anteriormente, para predecir, explicar y atribuir intenciones y deseos a la conducta de los otros (Baron-Cohen, Leslie y Frith, 1985).

Es precisamente en este punto donde se incrusta la explicación de las teorías de la mente acerca del autismo. Contrario a lo que sugieren las investigaciones con niños con desarrollo típico, quienes adquieren la habilidad de reflexionar y comprender los comportamientos de los demás entre los tres y cinco años, en las personas con autismo esta capacidad de mentalización o teorización sobre la mente parece verse atenuada, por lo que parecen ser *ciegos* a las intenciones, pensamientos y deseos de los otros. La hipótesis de la “Ceguera Mental”, como la denominan Baron-Cohen, Leslie y Frith (1985) podría entonces explicar el déficit primario que presentan estas personas a nivel social y comunicativo. Específicamente, la tesis de este grupo de autores consiste en afirmar que las personas con autismo no tienen una ToM.

Baron-Cohen *et al.* (1985), condujeron el primer estudio de Teoría de la Mente, demostrando que el autismo involucra una dificultad específica en el entendimiento de las mentes a través del test llamado la “falsa creencia”. Compararon niños autistas, con Síndrome de Down y con desarrollo normal en la siguiente tarea (figura 1). A los niños se les presentaban dos muñecas, Sally y Anne. Sally colocaba una canica en una canasta, y abandonaba la sala dejando la canica detrás. Entonces, Anne tomaba la canica de la canasta y la colocaba en una caja. Posteriormente, se le pedía al niño que predijera en dónde buscaría Sally su canica cuando regresara a la sala. Para responder correctamente, el niño debía abandonar su propio conocimiento de la realidad (es decir, que la canica está ahora en la caja) y responder que Sally, quien no había sido testigo de la acción de Anne, buscaría en la canasta, que había sido el lugar en donde la había visto por última vez.

Los resultados mostraron que mientras 23 de 27 niños con desarrollo típico y 12 de 14 personas con Síndrome de Down aciertan la pregunta principal del test (¿dónde buscará Sally la pelota?), en el grupo con autismo solo 4 de 20 niños lograron responder correctamente la pregunta de la tarea. Esto significa que alrededor del 80% de las personas con autismo que participan en la investigación fallan al responder esta tarea. Así, Baron-Cohen *et al.* (1985, en Rivière y Nuñez, ob. cit.) descubrieron que los niños autistas tenían un déficit específico en la resolución de tareas de “falsa creencia”. El 80% de ellos cometía el “error realista” de señalar que la muñeca “objetivamente engañada” buscaría el objeto donde realmente estaba y no donde lo había dejado “Parecían incapaces de representarse la creencia falsa del personaje” (Rivière y Nuñez, ob. cit. p. 66).

Los datos obtenidos condujeron a la hipótesis de que en el autismo se da una alteración específica del mecanismo cognitivo necesario para “mentalizar”, es decir, representarse estados mentales de las

personas. Lo interesante de esta formulación, además, es que se sugería que este déficit era producto de una alteración en un mecanismo innato y específico encargado de estas atribuciones sociales, pues en muchos casos esta dificultad al resolver la tarea de falsa creencia se presenta incluso en personas que tienen niveles típicos (o incluso elevados, como el caso del autismo de alto funcionamiento) de desarrollo intelectual en comparación con el promedio de la población. Entonces, lo que reflejaría esta dificultad para resolver adecuadamente la tarea de falsa creencia, según estos autores, es que los niños con autismo carecen de la habilidad para “leer” los pensamientos de otros que se asume que su capacidad para mentalizar y hacer atribuciones sobre el comportamiento de otros, razón por la cual se dice que la persona con autismo padece de una “ceguera mental” (Baron-Cohen, 1995).

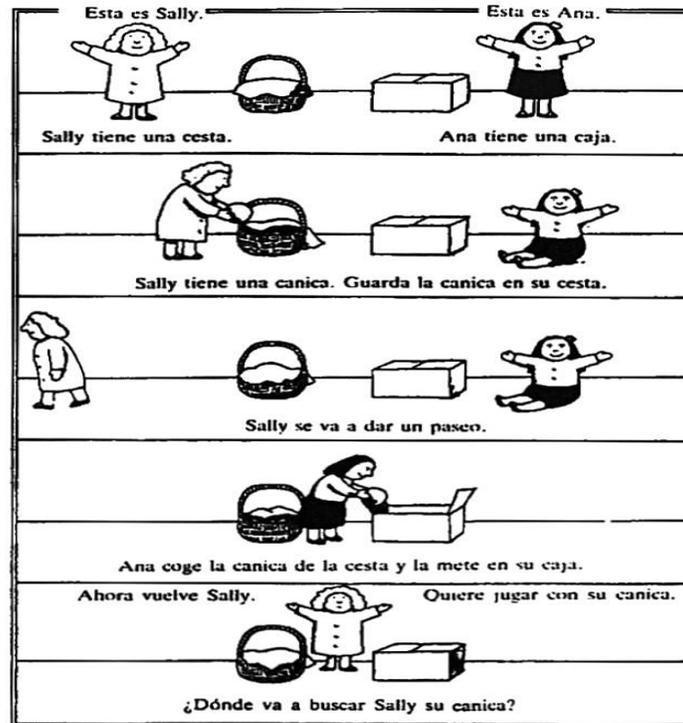


Figura 1.3 Tarea de “falsa creencia” de Sally y Anne. Imagen tomada de Frith (1992)

Estos resultados proporcionan evidencia a favor de este fallo primario en el desarrollo de la ToM y simultáneamente, sugieren que tal déficit debe ser específico del autismo, y no resultado de un retraso del desarrollo en general, pues, como hemos dicho, muchas veces las habilidades intelectuales se encuentran intactas. Adicionalmente, (aunque sea de modo general) esto permitiría entender la marcada presencia que exhibe esta población por las rutinas rígidas y los comportamientos estereotipados, siendo esta la única manera de poder lidiar con el dinamismo y la multiplicidad del mundo social. Estas dificultades en las relaciones sociales se vuelven especialmente evidentes en las interacciones con sus pares. De hecho, se ha encontrado evidencia que sugiere que los niños con autismo tienen mayor dificultad para coordinar gestos no verbales y para mantener el contacto visual en las interacciones (Barón-Cohen, 2010). A esto se suma el hecho de que las conversaciones de las personas con autismo son escasas de información, en ocasiones irrelevantes respecto a la situación presente y, en la mayoría de los casos, no emplean la mirada, no demarcan ni respetan turnos conversacionales y, en general, son peculiarmente incapaces de reconocer la función informativa que puede tener el lenguaje, aunque intuyan mejor su posible papel instrumental. También se ha mostrado evidencia que sugiere que los niños con autismo son muy lentos detectando engaños y tienden a creer que todo el mundo les dice la verdad, hecho que se

hace evidente en la literalidad que manifiestan en su lenguaje y en la dificultad que expresan para entender cuando es prudente o no hacer un comentario o expresar algo (Frith, 1992).

Así las cosas, aun cuando las habilidades intelectuales lógico-matemáticas se conserven con cierta normalidad (sobre todo en los casos de personas con Síndrome de Asperger), “la persona con autismo se enfrenta a la empresa muy dificultosa e improbable de manejar interacciones sirviéndose solo del mecanismo de ‘inteligencia fría’ que pueden tener, es decir, usando mecanismos no especializados en lo social” (Rivière y Núñez, ob. cit., p. 75).²⁶ Este importante descubrimiento de que los niños con autismo presentan un déficit específico de teoría de la mente no solo ha sido importante para comprender el autismo, sino también para entender lo que es la teoría de la mente y cuáles son sus bases biológicas y cognitivas. En otras palabras, las investigaciones con población autista han sido tan importantes para el desarrollo de los modelos teóricos sobre teoría de la mente como las investigaciones que sobre este tema se han desarrollado con niños con desarrollo típico.

Hasta aquí nos hemos referido solamente a las investigaciones empíricas desarrolladas bajo el paradigma de las tareas de falsa creencia como fundamento para dar cuenta del concepto de teoría de la mente. Pero ¿Qué estamos suponiendo cuando nos referimos a esta inteligencia social en términos de una teoría? ¿Qué tiene realmente de “teórica” esta capacidad para conocer la mente propia y de los demás? A primera vista, si nos situamos del lado del sentido común, probablemente se apunte a situar esta capacidad más cercana a la intuición y la empatía que a un tipo de cálculo teórico como el que haría un científico que lleva a cabo observaciones rigurosas, plantea hipótesis sobre hechos, sopesa evidencia y finalmente infiere conclusiones e ideas particulares. En otras palabras, esta capacidad para comprender a los demás y para comprenderse a uno mismo, difícilmente puede entenderse como dependiente de procesos complejos que ponen en juego ninguna teoría ni procesos inferenciales muy complejos. Más bien, la impresión de primera persona que tenemos es que al conocer nuestros propios estados mentales y en muchas ocasiones los de los otros, el acceso que tenemos a este conocimiento es súbito, como si saltara ante nuestros ojos. Como dicen Rivière y Núñez (1996) “nos parece, muchas veces, que olfateamos su mente –de las otras personas– sus creencias actitudes y deseos” (p. 82).

En este sentido, la pregunta que podríamos formular a continuación bien podría ser: ¿es el autismo un tipo de déficit cognitivo que afecta los mecanismos de inferencia, o es un trastorno del afecto, de la empatía y de la interacción cálida? Nuestra intención no será proporcionar una respuesta definitiva ante esta interrogante. Sin embargo, sí queremos notar que una lectura estricta o fuerte de la tesis de la teoría de la mente, entendida esta como un tipo de sistema conceptual (teórico) que permite a las personas con desarrollo típico de esta inteligencia interpersonal que entreteje y permite las interacciones humanas, podría derivar en una posición que ignore o descarte la importancia del componente emocional-afectivo en el desarrollo cognitivo. Quisiéramos restringirnos solamente a resaltar la importancia del desarrollo emocional y socioafectivo como plataforma básica sobre la cual se asienta el desarrollo cognitivo y las habilidades humanas más complejas. Creemos que una posición de este tipo podría tener interesantes elementos que aportar al campo del diagnóstico, la intervención y las prácticas para favorecer los procesos de inclusión de la población con autismo. Por ello, y aun aclarando que no hay respuestas concluyentes en esta discusión, examinaremos una posición alternativa a la tradicional teoría de la “teoría de la mente”, la teoría de la intersubjetividad, cuya empresa precisamente ha sido tratar de demostrar que una alteración del curso típico del desarrollo afectivo y socioemocional constituye el punto neurálgico en la explicación del autismo. Nos

²⁶ Al nivel del lenguaje, se presentan alteraciones pragmático prosódicas que expresan, de forma muy curiosa, sus dificultades de mentalización y su relativa insensibilidad frente al interlocutor: por ejemplo, no adaptan el volumen de la voz a la distancia de estos, tienden a emplear el acento de contraste en las palabras que conllevan información nueva. También se presentan dificultades en la comprensión de enunciados con “doble sentido” tales como los que se ponen en juego con la ironía y el sarcasmo y, en general, de todos aquellos enunciados que tienen un significado metafórico y “no literal”. Esta peculiaridad, que expresa de otro modo la desconcertante ingenuidad autista, puesta también de manifiesto en la capacidad de engaño refleja un aspecto de la tendencia autista a emplear el lenguaje literal.

referiremos a continuación, específicamente, a algunas de las ideas principales que sostienen quienes encuentran en las emociones y los afectos el origen de la intersubjetividad humana.

Intersubjetividad y autismo: de cómo la vida socioafectiva resulta ser clave en el desarrollo social

De acuerdo con Johnson, (1988) el conocimiento intuitivo que desde muy temprano exhiben los niños al interactuar con otros, es mínimamente “abstracto” e “inferencialista”. En la opinión de este autor, se trata más bien de una predisposición que desde los primeros momentos del nacimiento permite resonar empáticamente con los demás y que “al estar ligado directamente a la experiencia “tiene una naturaleza fenomenológica” (Johnson, 1988, p. 47, citado por Rivière y Núñez, 1996, p. 84). Como preámbulo a lo que diremos a continuación, citamos las palabras de este autor al respecto:

... los niños pequeños poseen nada que se parezca a una teoría Los niños no son irracionales ni conductistas, pero tampoco son teóricos. La idea que nos sirve de guía es la de que las características aparentemente teóricas de la comprensión infantil de la acción humana pueden explicarse en términos de mecanismos concretos, que no son de naturaleza teórica ... el problema de atribuir una teoría a los niños pequeños es que se borra la útil distinción que existe entre el conocimiento teórico y el intuitivo” (1988, p. 47, citado por Rivière y Núñez 1996, p. 84).

Ahora bien, siguiendo esta línea argumentativa, en los últimos años han venido tomando fuerza propuestas de investigadores como Colwyn Trevarthen (1982, 1989), Michael Tomasello (Tomasello, Kruger & Ratner 1993; Tomasello, M. & Rakoczy, 2003a) y Peter Hobson (1993, 2002) en las que se sostiene que las emociones y los afectos serían las primeras herramientas para acceder al mundo de lo interpersonal o intersubjetivo. Quienes sienten afinidad con este planteamiento defienden su posición argumentando que, sin pretender de ninguna manera negar las ideas centrales que señala la teoría de la mente acerca de lo particular que resulta la habilidad para leer las mentes de los otros en los humanos, tomar como base tareas de falsa creencia (cómo de la Sally y Anne) para señalar la aparición de habilidades intersubjetivas, puede llevar a dejar de lado elementos como las intenciones, las emociones y los deseos que, por demás, aparecen mucho antes de que se perciban las habilidades mentalistas que ponen a prueba tareas de este tipo (por demás, avanzadas en términos de su complejidad). Pero, ¿en qué específicamente se diferencian las ideas de los teóricos de la ToM, frente a las que promulgan y defienden los teóricos de la intersubjetividad? Antes de abordar esta pregunta resulta importante aclarar que, aunque las teorías acerca de la intersubjetividad son, en algunos aspectos, antítesis de las teorías cognitivas, sus predicciones y sus bases empíricas tienen mucho en común con las de las teorías cognitivas. No obstante, en contraposición a lo que opinan los teóricos de la teoría de la mente, bajo la óptica de las teorías de la intersubjetividad, las interacciones humanas tempranas se envuelven más en una forma práctica e interactiva pre-teórica y en directa relación las experiencias de interacción de los infantes.²⁷

Al respecto Tomasello, Carpenter & Call (2005) nos dicen:

²⁷ Adicionalmente, para los teóricos de la teoría de la mente es problemático el hecho de que un amplio porcentaje significativo de individuos autistas son capaces de pasar el test de falsa creencia y otras pruebas mentalistas. Happé (1995), por ejemplo, señala que el porcentaje de niños con autismo que pasan estas pruebas puede ir desde el 15 hasta un 60 por ciento. Esto cuestiona las pretensiones universalistas de los partidarios de esta teoría de afirmar que el déficit en la ToM sería la huella central y común a todas las manifestaciones del espectro autista, pues sugiere que algunos sujetos autistas aparentemente sí poseen una teoría de la mente. Otro problema consiste en el hecho de que aunque la teoría de la teoría es capaz de abordar algunos de los principales síntomas cognitivos de autismo, especialmente aquellos que involucran la cognición social y la comunicación, es incapaz de explicar otros síntomas, la mayoría de ellos de tipo no social tales como la restringida gama de intereses, la preocupación obsesiva por la igualdad del ambiente, la preocupación por los objetos o partes de objetos, los altos desempeños en tareas que evalúan la capacidad cognitiva de memoria mecánica, la ecolalia, la percepción de la forma no semántica, y una variedad de conductas motoras y sensoriales, tales como la hipersensibilidad a los estímulos y movimientos repetitivos (Gallagher 2004).

Human beings are the world's experts at mind reading. As compared with other species, humans are much more skillful at discerning what others are perceiving, intending, desiring, knowing, and believing. Although the pinnacle of mind reading is understanding beliefs –as beliefs are indisputably mental and normative– the foundational skill is understanding intentions. Understanding intentions is foundational because it provides the interpretive matrix for deciding precisely what it is that someone is doing in the first place. ... And whereas understanding beliefs does not emerge until around age 4 in human ontogeny, understanding intentions begins to emerge at around a child's first birthday (p. 1).

En esta misma línea argumentativa Gallagher (2004) dirá:

I cannot apply a theory of mind to brute behavioral appearances unless I already recognize these behaviors as intentional, purposeful, and as contextually meaningful. But this suggests that I already have some information about what is going on with the other person– I already have some understanding of the other person and their intentions (p. 203).

Ahora bien, ¿a qué específicamente nos referimos cuando hablamos de comportamientos y pautas intersubjetivas tempranas de interacción? ¿Qué envuelven estas habilidades intersubjetivas primarias? Comencemos diciendo que los orígenes del estudio de la intersubjetividad en el desarrollo del bebé se remontan a las investigaciones iniciadas a finales de los años 1960 y principios de los años 1970. Fueron los estudios en torno a las interacciones tempranas entre bebés y padres, así como acerca de los inicios de la comunicación, los que sentaron las bases para el estudio de la génesis de las experiencias intersubjetivas.

Suele señalarse a Colwyn Trevarthen como el referente central de los estudios sobre intersubjetividad. Fue él quien acuñó los términos de Intersubjetividad Primaria e Intersubjetividad Secundaria, a los cuales nos referiremos a continuación, para referirse a dos modos distintos en los cuales los bebés manifiestan sus capacidades de contacto psicológico con los adultos (Trevarthen, 1982). Según Trevarthen (1982, 1993) la descripción de estos modos de contacto intersubjetivo plantea la importancia de reconocer la existencia de motivos primarios, como les llama, que se pondrían de manifiesto de forma muy temprana en las adaptaciones emocionales, las relaciones cara a cara y las primeras formas de comunicación que los bebés de dos o tres meses desarrollan con sus figuras de crianza. Veamos pues a qué designan cada uno de estos conceptos.

Digamos para comenzar que al proponer el concepto de Intersubjetividad Primaria, Trevarthen se apoya en evidencia correspondiente al estudio del reconocimiento temprano de emociones (Hobson, 1993), la imitación neonatal (Meltzoff y Moore, 1977; Kugiumutzakis, 1999) y las protoconversaciones que se observan entre un bebé y su madre; todos ellos serían primeras evidencias de elementos como la toma de turnos en las vocalizaciones, la atención compartida y las interacciones interpersonales. Este conjunto de actos interpersonales suele recibir el nombre de interacciones diádicas (por involucrar a la díada bebé-adulto). En este sentido los actos interpersonales se definirían como "...actos comunicativos dirigidos a adultos que no hacen referencia a objetos..." (Hubble y Trevarthen, 1979, p.59). Algunos ejemplos son: sonreír, vocalizar, mirar a la cara del otro, extender los brazos hacia el adulto, tocar al otro, imitación vocal, entre otros. Se trata de experiencias previas a cualquier sistema de nociones y conceptos, de un sentimiento de cercanía, de sintonía afectiva (Trevarthen, 1982). Este término busca describir los intercambios temporal y emocionalmente regulados que se observan en las tempranas interacciones diádicas que se establecen entre la mamá y el bebé durante el período comprendido entre los 2 y los 9 meses (Trevarthen 1993).

De otro lado, tenemos la Intersubjetividad Secundaria²⁸. Esta etapa se manifiesta cuando, posterior a los nueve meses, el niño transita de interacciones diádicas a interacciones triádicas en las cuales se comparte intersubjetivamente el interés por los objetos y eventos del mundo. Allí se dan los comienzos de lo que Trevarthen llama relaciones triangulares: relaciones entre dos personas y un objeto. Su primera manifestación con el uso de gestos. Los niños usan sus gestos, a veces, para pedir cosas (protoimperativos) y otras simplemente declarando, “comentando” la experiencia de un modo preverbal (protodeclarativos). También se manifiesta en el fenómeno de atención conjunta en el que niño y el adulto alternan la mirada hacia algún objeto de interés y hacia el compañero de interacción. Este evento es de suma importancia puesto que la alternancia o el seguimiento de la mirada del otro, permiten inferir que el bebé capta las cualidades y orientaciones de las actitudes psicológicas de las personas (Hobson, 1993). Aunque suele recurrirse a los gestos deícticos para ilustrar el fenómeno de Intersubjetividad Secundaria, hay acuerdo en que esta abarca también otras conductas. Los siguientes son algunos ejemplos: señalar con el dedo, mostrar, dar, ofrecer, tomar objeto, manipulación consecutiva, imitación práxica, regular la acción sobre el objeto, resistirse, tocar con objeto, extender la mano, consentir, etc.²⁹

Podemos decir entonces que la diferencia entre la Intersubjetividad Primaria y la Intersubjetividad Secundaria se encuentra determinada por la interacción de los distintos componentes que integran los procesos de intersubjetividad: el self, el otro y el objeto. Mientras que la Intersubjetividad Primaria se refiere a la coordinación del self y el otro, basada en la correspondencia de forma, sintonía e intensidad de las expresiones emocionales y conductuales, la Intersubjetividad Secundaria involucra a un objeto en la interacción y se refiere a la inter-coordinación del self con el otro y el objeto, basada en el intercambio cooperativo de gestos y expresiones afectivas referenciales.

Así las cosas, el desarrollo del sistema conceptual al que se ha dado el nombre de “teoría de la mente” estaría fundado en motivos y necesidades de interacción primarias que se materializan en formas afectivas y emocionales de compartir y comunicar estados internos. En palabras de Rivière y Núñez (1996) desde etapas muy tempranas lo que se evidencia es algo quizá semejante a “un modo de sentir (se) a través de la relación, una vivencia pre-teórica y afectiva, de fusión intersubjetiva” (p. 87).³⁰

Esta posición también ha sido respaldado por autores como Peter Hobson (1993, 2002), para quien las emociones y los afectos constituyen las vías primigenias de acceso al mundo intersubjetivo. Hobson ha realizado numerosos estudios en los que ha demostrado que los niños con autismo tienen dificultades específicas para tener en cuenta estímulos emocionales. Para él, la ausencia de una teoría de la mente en el autismo es el resultado de un déficit más básico, un déficit emocional primario en la relación interpersonal. Al respecto Hobson (1993) dice:

²⁸ Dentro del período denominado Intersubjetividad Secundaria, los investigadores se han focalizado en diferentes aspectos de la conducta del bebé. Sin embargo, todos estos aspectos comparten la característica común del tipo de vínculo que el bebé forma con los demás (sujeto-sujeto-objeto). Las conductas más específicas de este período se denominan: atención conjunta, referencia conjunta y acción conjunta.

²⁹ Tanto la Intersubjetividad Primaria como la Intersubjetividad Secundaria se encuentran dentro del período denominado como Intersubjetividad Preverbal (Bråten y Trevarthen, 2007), que engloba la manifestación de interacciones sociales con formatos diádicos o triádicos en ausencia de lenguaje. Sin embargo, es necesario hacer notar que la Intersubjetividad Secundaria es la cuna del desarrollo del lenguaje, por ser la etapa donde comienzan a manifestarse las primeras conductas verdaderamente comunicativas en el bebé.

³⁰ Otras de estas pautas intersubjetivas que exhiben los niños desde edades tempranas son, por ejemplo: la fuerte orientación hacia la voz humana, su identificación y diferenciación; la preferencia por rostros humanos, que va acompañada de un especial interés por el seguimiento de la mirada y el contacto ocular directo, frente a otros estímulos visuales; el emparejamiento rostro-voz, que se manifiesta en el hecho de que los bebés miran más a caras “parlantes” que “silenciosas” y la evidencia sobre reconocimiento y diferenciación de emociones primarias en los primeros meses de vida. En todos estos casos el factor común es el interés por situaciones que remiten a un contexto social de interacción. En los niños mayores de seis meses, por ejemplo, las interacciones cara a cara evolucionan a “protoconversaciones”, esto es, situaciones en las que dos personas establecen lazos comunicativos a través del intercambio de signos verbales y no verbales, en el que ya es posible observar elementos como la alternancia de turnos y la atención compartida entre dos personas y un objeto.

El propio concepto de “personas” con mentes, se fundamenta en formas pre-conceptuales de conciencia de que las personas son diferentes de las cosas, en tanto que brindan un contacto intersubjetivo. Mi tesis es que los bebés están biológicamente “precableados” para relacionarse con las personas de formas especial, y que es a través de la experiencia de un contacto interpersonal recíproco y modulado efectivamente como llegan a aprender y eventualmente conceptualizar la naturaleza de las personas con vida mental (p. 104).

El “niño-teórico”, dirá Hobson, es concebido como un ser aislado, un sujeto “casi exclusivamente cognitivo”, uno sobre el que es fácilmente aplicable la “metáfora computacional” (1991, p. 19). De acuerdo con este autor, la empatía vendría a ser el primer mecanismo psicológico por medio del cual el bebé se vincula con los padres. A través de la empatía el bebé percibe actitudes en las personas, a las que más tarde atribuirá estados mentales. El reconocimiento de las actitudes de los demás y el desarrollo de la imitación temprana posibilitan en acceso inicial al mundo intersubjetivo y, posteriormente, serán estas las bases para desarrollar las estructuras cognitivas necesarias para la comprensión social.

Ahora bien, ¿de qué manera estas formas de interacción primaria se presentan en los niños con autismo? Digamos para comenzar que, desde este punto de vista, el autismo implicaría un “trastorno de los motivos para cooperar y entenderse, que son fuente innata de los recursos intersubjetivos” (Trevarthen, 1989). El autismo sería un problema primario que afecta el curso normal del desarrollo cognitivo, por una alteración *sui generis* del desarrollo socioemocional. De acuerdo con Hobson, el autismo no tendría como causa original una inhabilidad para acceder a las metarrepresentaciones, como suponen las teorías de la mente, sino que este déficit, justamente, es una consecuencia secundaria de un déficit más básico en la afectividad y el desarrollo emocional.

La propuesta de Hobson, que mantiene importantes similitudes con la idea inicial de Kanner (1943), cuenta con un amplio conjunto de resultados empíricos a su favor. La evidencia experimental acerca de las dificultades que presenta la población autista al enfrentarse a tareas de atención conjunta (Bruinsma, Koegel y Koegel, 2004; Barón-Cohen, 1989) y las líneas de investigación posterior sobre las alteraciones biológicas en el autismo, son congruentes con la posición de Hobson, quien sugiere que la ausencia de participación en la experiencia social intersubjetiva que presentan los niños con autismo conduce a una dificultad severa en la capacidad para abstraer, sentir y pensar simbólicamente.³¹ Veamos de forma somera el caso específico del déficit en la atención conjunta.

Mientras para el niño de seis meses de edad pareciera que el mundo de los objetos y el mundo de las personas fueran distintos, a pesar de que las interacciones diádicas son muy frecuentes y ocupan gran parte de las interacciones del infante, a medida que este comienza a interesarse en los objetos, disminuye drásticamente sus contactos cara-a-cara con el adulto. Es así como, hacia los 8-10 meses de edad, el niño integrará en su actividad a ambos mundos, consiguiendo alternar su mirada del objeto al adulto y viceversa. Así entonces, esta función (basada en la atención conjunta) y a la que ya hemos venido refiriéndonos como uno de los grandes logros que implica la llegada a la intersubjetividad secundaria, es prueba de la emergencia de las primeras formas de comunicación interpersonal y un preludeo al uso de frases declarativas propias de la función lingüística.

Bruinsma, Koegel y Koegel (2004), cuando un niño se compromete en la atención conjunta, su comunicación evoluciona desde una interacción únicamente diádica entre el niño y su compañero de comunicación, hacia una comunicación coordinada entre la atención del niño ahora dividida y la alternancia entre el compañero de comunicación y un objeto, pues un componente clave en la

³¹ Asimismo, la concepción de Hobson acerca del desarrollo de la mente y de las capacidades de implicación intersubjetiva y la de Colwyn Trevarthen acerca de la intersubjetividad primaria y secundaria, su papel en el desarrollo simbólico y la propia organización del self son, en muchos sentidos, complementarias. Algunos de los avances recientes de la investigación neurobiológica, como el papel de las denominadas “neuronas espejo” en el desarrollo de la imitación o un conocimiento más exhaustivo de los substratos neurales de las habilidades de atención conjunta (Mundy y Thorp, 2005) proporcionan apoyo adicional a la propuesta de Hobson.

atención conjunta es la división y la alternancia de la atención del niño entre el compañero comunicativo y el objeto. De hecho, justamente el déficit en esta alternancia constituye uno de los primeros indicios en los que sostiene la sospecha de presencia de autismo. También se ha señalado que la frecuencia y duración en el contacto visual otra persona es uno de los mejores predictores de un posterior diagnóstico de autismo.³²

Los actos comunicativos producidos por un niño con autismo primariamente estarían al servicio de la regulación de la conducta (petición, protesta). Asimismo, estos resultados sugerirían que los niños con autismo, independiente de la edad mental, no tenderían al uso de la comunicación con propósitos sociales, como sí lo hacen los niños de desarrollo típico. En este sentido, Stone *et al.* (1997, citado en Bruinsma, Koegel y Koegel, 2004), encontraron que los niños con autismo, tenderían en menor medida a comprometerse en conductas de atención conjunta, como el apuntar, mostrar, o la alternancia de la mirada, y tenderían en mayor medida a manipular la mano del examinador.

No obstante, también hay evidencia que sugiere que los niños con autismo pueden entender claramente a las otras personas como seres animados que pueden producir un comportamiento de forma espontánea. Además, en los pocos estudios no verbales que se han realizado, se sugiere la posibilidad de que estos niños muestran algunos signos de comprensión de los objetivos e intenciones que tienen los demás, así como del modo en que otros ven las cosas (perspectiva). Igualmente, parece que los niños con autismo de tres a cuatro años de edad parecen ver más a la cara de un adulto cuando este expresa acciones y gestos ambiguos (presumiblemente en un intento de discernir el objetivo del adulto), que cuando este realiza acciones inequívocas (Carpenter *et al.*, 2002, citado por Tomasello *et al.*, 2005). Por otra parte, en tareas de imitación (Carpenter *et al.*, 2002, citado por Tomasello *ob. cit.*) encontraron que los niños de tres a cuatro de edad con autismo imitaban la acción inusual de un adulto, tales como encender una luz con la cabeza.

Una hipótesis plausible, entonces, es que al menos algunos niños con autismo (quizás en el extremo de alto funcionamiento del espectro) entienden que otros tienen intenciones y que se comportan de forma persistente hacia ellas. No obstante, lo que sí parece ser una dificultad muy difícil de superar es el entender el proceso de toma de decisiones mediante el cual un agente racional elige una acción entre un posible repertorio de posibilidades. En últimas, lo que esto indicaría es que hay un reconocimiento básico de la acción intencional, pero que las dificultades tienden a presentarse al nivel de las actividades de coordinación atencional. Esto es así porque, aunque los niños con autismo tienen habilidades para comprender la acción intencional y la perspectiva de otros, estas no se traducen en motivaciones y habilidades para compartir con los demás estados psicológicos. Los déficits en cuanto a la participación compartida y la atención conjunta triádica son tan penetrantes en los niños con autismo que hoy día se han convertido en elementos claves para el diagnóstico y la intervención.

Avances en torno a la construcción de un Recurso Educativo Digital para entrenar el desarrollo de habilidades socioemocionales en niños con TEA.

Hasta este punto hemos explorado las bases teóricas que subyacen a dos de las posiciones teóricas más importantes dentro de las aproximaciones actuales en torno al tema del autismo. Lo que haremos a continuación será exponer algunos de los avances parciales en el diseño y construcción de una herramienta digital cuyo objetivo es entrenar habilidades socioemocionales (emociones e intenciones) en niños con TEA. Esta herramienta se ha diseñado teniendo en cuenta los avances previamente explorados y su objetivo es constituirse como un recurso para favorecer los procesos de inclusión educativa que partan del reconocimiento de las necesidades educativas diversas (en adelante NEE-D) del alumnado con TEA.³³

³² Aunque diversos estudios sugieren que los niños con autismo sí pueden comprometerse en algún tipo de formas de apuntar, estas no alcanzan los niveles vistos en el desarrollo normal o típico (Bruinsma, Koegel y Koegel, 2004).

³³ Los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales-Diversas (NEE-D) serían aquellas personas con capacidades excepcionales, o con alguna discapacidad de orden sensorial, neurológico, cognitivo, comunicativo, psicológico o físico-

En efecto, el reconocimiento de las NEE-D ha ido de la mano con el avance en los últimos años de las discusiones sobre inclusión social y educativa de las poblaciones que tradicionalmente habían sido marginadas y excluidas de las dinámicas educativas, laborales y normativas. Así pues, desde el paradigma de la inclusión educativa se aboga por un cambio de dirección en las prácticas educativas en la educación general y no solo en la educación especial. Desde esta visión la calidad en educación debe estar alineada y comprometida con la equidad, la dignidad y el reconocimiento de las capacidades potenciales individuales.

Siguiendo esta línea argumentativa, en los últimos años la investigación educativa ha venido acumulando una cantidad considerable de evidencia cuyo objetivo ha sido evaluar las posibilidades que puede traer la incorporación de las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumno con TEA. No obstante, las reflexiones generadas han apuntado también a reconocer la necesidad de que esta incorporación de la tecnología, en la cual se fundamenta la idea de una inclusión educativa verdaderamente incluyente, debe acompañarse, no solo de una transformación de las prácticas pedagógicas implementadas en el aula, sino también, de una reflexión metodológica y epistemológica que apunte a cambiar las ideas y representaciones tradicionales sobre la organización escolar y los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula. En efecto, los recursos tecnológicos ofrecen importantes ayudas para el alumno con TEA, pero estos pueden ser efectivos solo si se asegura que el crecimiento en la cantidad de progresos tecnológicos sea proporcional al avance en las estrategias inclusivas de escolaridad. En otras palabras, el hecho de incorporar la tecnología en la intervención educativa de personas con TEA debe acompañarse de una reflexión profunda sobre las prácticas que han guiado la organización escolar y del aula, de modo que puedan extraerse los mayores beneficios derivados de esta incorporación.

En el caso específico del alumno con TEA, se ha reconocido una suerte de afinidad natural para el trabajo con las TIC en entornos digitales, en parte por la facilidad que esta población presenta a la hora de realizar tareas sistemáticas de clasificación y seguimiento de la información. A continuación, abordaremos algunas de las bondades y potencialidades que podría ofrecer el uso de TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumnado en general y, concretamente, del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo derivadas de trastornos del espectro autista (Lehman, J. (1998); Herrera, 2008; Tortosa, 2002, 2003):

- Adaptación a las características del alumno con TEA.
- Favorecen la posibilidad de llevar a cabo seguimientos personalizados y diferenciales (aunque no excluyentes).
- Ofrecen un entorno controlado, pues pueden configurarse como un medio que ofrece contingencias comprensibles para el alumno.
- Permiten la posibilidad de repetir tareas cuantas veces sea necesario.
- Tienen la potencialidad de permitir controlar el estrés y la frustración en los estudiantes y de proporcionar reforzamientos positivos en el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumno con TEA.
- Favorecen la autoestima, la autonomía y el autocontrol.
- Incentivan la motivación hacia el aprendizaje.
- Fomentan el trabajo autónomo y cooperativo.
- Permiten alcanzar objetivos educativos, sin alterar los contenidos ni la calidad del currículo.

motriz que puede expresarse en diferentes etapas del aprendizaje (Fernández, 2002). Tales necesidades tienen un origen interactivo y poseen un carácter relativo, ya que dependen tanto de las deficiencias propias de la persona como de las del contexto o contextos en los que se desenvuelve y de los recursos educativos disponibles.

Ahora bien, generalmente, en el ámbito educativo la utilización del ordenador para alcanzar los objetivos educativos propuestos se basa en la implementación de tareas y juegos a través de programas informáticos. En este sentido, una de las principales aplicaciones de la tecnología en el ámbito educativo para los niños con NEE-D en general, y para el alumnado con TEA en particular, es la utilización de software educativo, que se puede definir como el conjunto de aplicaciones (programas) diseñadas con la finalidad específica de educar y acompañar los procesos de inclusión social y educativa de poblaciones con necesidades diversas. A continuación, nombramos algunas de las características, según la literatura actual, debe reunir un Recurso Educativo Digital o Software educativo destinado al alumnado con TEA:

- Que se adapte a las características de la persona con TEA, sus habilidades y dificultades, su ritmo de aprendizaje y procesamiento, sus intereses, su nivel de desarrollo, etc.
- Debe respetar el concepto de *diseño para todos*, entendido este como la actividad por la que se concibe o proyecta, desde el origen, y siempre que ello sea posible, entornos, servicios e instrumentos que puedan ser utilizados por todas las personas.
- Que presente una interfaz motivadora que integre información en diferentes formatos (texto, audio, iconos, etc.), y que sea clara en el manejo y distribución de los contenidos.
- Que incorpore refuerzos ante el acierto y el error, que consideren variables emocionales particulares.
- Que tenga grandes posibilidades de configurabilidad y que tenga diferentes niveles de dificultad.³⁴

A tenor de estos planteamientos, en la actualidad encontramos un considerable número de implementaciones que en los últimos años se han centrado en el uso de las TIC como medio para el desarrollo de competencias emocionales y sociales. Así, se ha demostrado que las TIC pueden ayudar a las personas con TEA a pasar tareas de falsa creencia (Swettenham, 1996), a reconocer emociones básicas a partir de dibujos y fotografías (Bölte *et al.*, 2002; Silver & Oakes, 2001). Este tipo de tareas ha mostrado que el uso de representaciones gráficas puede ser una técnica altamente conveniente para tratar de desarrollar en niños con TEA algunas de las habilidades metarrepresentativas importantes para el afrontamiento e interpretación de situaciones sociales, la solución de problemas y el reconocimiento de estados mentales y emocionales en los otros (Bernard-Optiz *et al.*, 2001; Parsons, Leonard y Mitchell, 2006). Siguiendo la senda de estas implementaciones y atendiendo a los requerimientos enunciados más arriba, nuestro objetivo para la investigación titulada "*Diseño y pilotaje de un Recurso Educativo Digital para entrenar el desarrollo de habilidades socioemocionales en niños y jóvenes con TEA*" ha sido diseñar y construir una herramienta digital que permita contribuir a que en el aula se faciliten procesos de inclusión educativa partiendo del reconocimiento de las necesidades NEE-D del alumnado con TEA. Presentamos a continuación los avances en el diseño de un Recurso Educativo Digital (en adelante RED) cuyo objetivo es entrenar el desarrollo de habilidades socioemocionales en niños y jóvenes con TEA.

Como una herramienta que permita el entrenamiento tanto de las habilidades mentalistas como de las pautas de interacción intersubjetiva, con este RED se pretende innovar con tareas y actividades que permitan entrenar en los niños y jóvenes con TEA precisamente algunas de las habilidades socioemocionales que se encuentran disminuidas en el TEA y que resultan ser neurálgicas para el desarrollo posterior de las habilidades cognitivas más avanzadas. Para ello el recurso busca trabajar sobre dos aspectos en particular, cada uno de los cuales corresponde a un módulo del recurso: en primer lugar, el reconocimiento de rostros y emociones y, en segunda instancia, en entrenamiento en reconocimiento y atribución de intenciones. El recurso trabajará, además de ello, en el entrenamiento

³⁴ También es importante tener en cuenta: el diseño de los fondos, la ausencia de estímulos distractores, el ofrecimiento de opciones de ayuda en diferentes soportes (video, iconos, escritura, audiciones), consignas claras y con diferente formato (verbales, escritas o auditivas), diferentes niveles de dificultad, y refuerzos adecuados de éxito y error.

de algunas de las primeras formas de sociabilidad precursoras de la Teoría de la Mente: los gestos deícticos con función declarativa, las relaciones tríadicas en la atención conjunta y el juego de ficción. Algunos de los elementos que se han tenido en cuenta para el diseño de esta herramienta digital son:

- **Generalización y transferencia:** Que los aprendizajes y desempeños obtenidos con la herramienta puedan luego generalizarse a situaciones de la vida real.
- **La flexibilidad:** Que sea adaptable a las necesidades educativas diversas del alumnado con TEA.
- **Tecnología touch:** Que el RED pueda funcionar con tecnología *touch* para que, de este modo, sea posible entrenar los gestos deícticos y las conductas de señalar.
- **Estimulación multisensorial:** Todas las tareas deben generar estimulación para la mayor cantidad de modalidades sensoriales

Las estrategias que se utilizará para el diseño y realización de las tareas incluye:

- Dibujos
- Fotografías
- Videos modeladores
- Pictogramas
- Juegos

A continuación, finalizamos con una breve descripción de las actividades que corresponden a cada uno de los módulos que compondrán el RED.:

Módulo 1: Trabaja sobre el “reconocimiento, diferenciación y nominación de emociones y rostros”.

Actividad 1: A esta actividad se le ha denominado “*Mirar a los ojos*”. En ella se busca que el niño o joven seleccione la opción correcta entre 4 posibles cuando: 1) situaciones en las que alguien me mira a los ojos; 2) situaciones en las que dos personas se ven frente a frente. Esta tarea está basada en: el Test De Caras (Baron-Cohen *et al.* 1997).

- *Cada una de estas actividades se llevará a cabo a través de dibujos, fotografías, videos modeladores y juegos.*

Actividad 2: A esta actividad se le ha denominado “*Dirigir la mirada y reconocer el objeto que se está mirando*”. En ella se busca que el niño o joven seleccione la opción correcta entre 4 posibles cuando: 1) situaciones en las que alguien mira un objeto entre otros; 2) situaciones en las que una persona señala un objeto a otra con la dirección de su cabeza y mirada. Esta tarea está basada en el test Lectura de la Mente en los Ojos (LMO) (Baron-Cohen *et al.* 2001)

- *Cada una de estas actividades se llevará a cabo a través de dibujos, fotografías y videos modeladores.*

Actividad 3: A esta actividad se le ha denominado “*Reconocimiento y Nominación de emociones primarias y secundarias*”: En ella se busca que el niño o joven seleccione la opción correcta entre 4 posibles cuando: 1) Situaciones en las que se enuncia una emoción (voz, palabra escrita) y se presentan distintas situaciones. Luego se pide que se seleccione entre las opciones aquella situación en la que suele presentarse dicha emoción. Esta tarea está basada en los experimentos Izard (1989) y de Lozano (2010) sobre reconocimiento, nominación y diferenciación de emociones.

- *Cada una de estas actividades se llevará a cabo a través de dibujos, fotografías videos modeladores y juegos.*

Actividad 4: A esta actividad se le ha denominado “*Diferenciación y Nominación de expresiones emocionales idénticas y distintas*”: En ella se busca que el niño o joven seleccione la opción correcta entre 4 posibles cuando: 1) imágenes en las que una expresión emocional sea distinta de las otras; 2)

se presenta una imagen modelo de una emoción y se pide al niño que seleccione, entre varias opciones; 3) Imágenes que reflejen el estado emocional de una persona luego de una situación determinada. Esta tarea está basada en los experimentos Izard (1989) y de Lozano (2010) sobre reconocimiento, nominación y diferenciación de emociones.

- *Cada una de estas actividades se llevará a cabo a través de dibujos, fotografías y videos modeladores.*

Actividad 5: A esta actividad se le ha denominado “Reconocimiento y Nominación de emociones primarias y secundarias”: En ella se busca que el niño o joven seleccione la opción correcta entre 4 posibles cuando: 1) Situaciones en las que se enuncia una emoción (voz, palabra, ejemplo situacional en que suele presentarse) y se pide que se seleccione entre las opciones aquella que corresponde a la enunciada; 2) se presenta una situación y se pide a la persona que seleccione la emoción que corresponde a dicha situación; 3) se presenta la imagen de una emoción y se pide seleccionar una situación a la que correspondería dicho estado emocional.

Módulo 2: Trabaja sobre el “reconocimiento y atribución de intenciones”

Actividad 1: A esta actividad se le ha denominado “Reconocimiento y Nominación de Intenciones”. En ella se busca que el niño o joven seleccione la opción correcta entre 4 posibles en: 1) Una situación en la que una voz (también texto) describe una situación dada como, por ejemplo, “el gato quiere comerse al pez”. El participante, posteriormente, deberá escoger la imagen que corresponde a lo enunciado. Esta tarea está basada en los experimentos de Rivière y Núñez (1996) sobre engaño, sabotaje y cooperación-competencia (Rivière y Núñez, 1996) y en las tareas de ironía, mentiras y mentiras piadosas e “historias extrañas” de Francesca Happé (1995).

- *Cada una de estas actividades se llevará a cabo a través de dibujos, fotografías y videos modeladores.*

Actividad 2: A esta actividad se le ha denominado “Ordenando historias en la secuencia adecuada”: En ella se busca que el niño o joven seleccione la opción correcta entre 4 posibles en: 1) Se muestra al participante secuencias de imágenes desordenadas en las que estén en juego intenciones de los participantes y se le pide que las organice en la secuencia adecuada, arrastrándolas directamente con su dedo. Esta tarea está basada en los experimentos de Rivière y Núñez (1996) sobre engaño, sabotaje y cooperación-competencia.

- *Cada una de estas actividades se llevará a cabo a través de dibujos, fotografías y videos modeladores.*

Actividad 3: A esta actividad se le ha denominado “Entendiendo las intenciones de cooperativas y competitivas”: En ella se busca que el niño o joven seleccione la opción correcta entre 4 posibles cuando: 1) Se le plantea al participante una situación en la que debe escoger un objeto entre dos posibles a un personaje (cooperador) que le dará el objeto deseado; 2) Se le plantea al participante una situación en la que, al escoger un objeto entre dos posibles (a un personaje competidor) el participante debe escoger el objeto que no quiere para que, de este modo, pueda obtener el objeto deseado. Esta tarea está basada en los experimentos de Rivière y Núñez (1996) sobre engaño, sabotaje y cooperación-competencia.

- *Cada una de estas actividades se llevará a cabo a través de dibujos, fotografías y videos modeladores.*

Actividad 4: A esta actividad se le ha denominado “Reconocimiento de intenciones en situaciones de sabotaje”: En ella se busca que el niño o joven seleccione la opción correcta entre 4 posibles cuando: 1) Se le plantea una situación en la que es necesario engañar a alguien para salvar a otra persona. El participante debe elegir, por ejemplo, dirigir a un cazador por un camino errado para salvarle la vida a un conejito. Esta tarea está basada en los experimentos de Rivière y Núñez (1996) sobre engaño, sabotaje y cooperación-competencia.

- Cada una de estas actividades se llevará a cabo a través de dibujos, fotografías y videos modeladores.

Referencias bibliográficas

- Astington, J.W. (1993). *El descubrimiento infantil de la mente*. Madrid: Morata.
- Baron-Cohen, S.; Leslie, A.M.; & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a "theory of mind"? *Cognition*, 21, 37-46.
- _____. (1986). Mechanical, behavioral and intentional understanding of picture stories in autistic children. *British Journal of Developmental Disorders*, 9, 179-197.
- Baron-Cohen, S. (1989a). "The Autistic Child Theory of Mind: A Case of Specific Developmental Delay", en *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30, 285-298.
- _____. (1989b). Joint-attention deficits in autism: Towards a cognitive analysis. *Development and Psychopathology* 1(03):185 – 189
- _____. (1995). *Mindblindness: An Essay on Autism and Theory of Mind*, Massachusetts: MIT Press-Bradford Books.
- Bölte, S. (2004). Computer-based intervention in autism spectrum disorders; En: Ryaskin, O. T. (ed.) *Focus on autism research*. New York: Nova Biomedical, 247-260.
- Bråten, S., & Trevarthen, C. (2007). Prologue: From infant intersubjectivity and participant movements to simulation and conversation in cultural common sense. En S. Bråten (Ed.) *On Being Moved. From Mirror Neurons to Empathy* (pp.21-34). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamin Publishing Company.
- Bruinsma, Y.; Koegel, R.L. & Koegel, L.K. (2004). Joint Attention and Children with Autism: A Review of the Literature. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*. 10, pp. 169-175.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Español, Silvia (2007). Lenguaje, comunicación e intersubjetividad: una aproximación desde la psicología del desarrollo. *Subjetividad y Procesos Cognitivos*, 10 13-28.
- Frith, U. (1992). *Autismo: hacia una explicación del enigma*. Madrid, Alianza Editorial.
- Fernández, J.J. (2002). Sobre navegantes y naufragos en las TIC + NEE. En Soto, F.J. y Rodríguez, J. (coords.) *Las Nuevas Tecnologías en la respuesta educativa a la diversidad*. Murcia: Consejería de Educación y Cultura.
- Gallagher, S. (2004). Understanding Interpersonal Problems in Autism: Interaction Theory as An Alternative to Theory of Mind. *Philosophy, Psychiatry, & Psychology* 11, (3), 199-217.
- Gallese, V. (2001). The shared manifold hypothesis from mirror neurons empathy; *J. Consciousness Stud*, 8, 33-50.
- Goleman, Daniel (1996). *Inteligencia emocional* (4a ed.). Barcelona: Kairos.
- Happé, F. (1995). Understanding Minds and Metaphors: Insights from the Study of Figurative Language in Autism. *Metaphor and Symbolic Activity*. 10(4), pp. 275-295.
- Herrera, G.; Alcantud, F.; Jordan, R. (2008) Development of symbolic play through the use of virtual reality tools in children with autistic spectrum disorders; *SAGE Publications and The National Autistic Society*, vol. 12(2).

- Hobson, P. (2002). *The Cradle of Thought. Exploring the Origins of Thinking*. London, U.K. Oxford University Press.
- Humphrey, N. (1986). *The Inner Eye: Social Intelligence in Evolution*. London. Oxford University Press.
- Izard, C. E. (1989). The structure and functions of emotions: Implications for cognitions, motivation and personality. En E. S. Cohen (ed.), *The G. Stanley Hall lecture series* (vol. 9). Washington: American Psychological Association
- Kugiumutzakis, G. (1999). Genesis and development of early infant mimesis to facial and vocal models. In: *Imitation in Infancy*, ed. J. Nadel and G. Butterworth, pp. 36-59.
- Lehman, J. (1998). *A featured based comparison of software preferences in typically-developing children versus children with autism spectrum disorders*. Recuperado el 03 de octubre de 2008 de <http://www.cs.cmu.edu/People/jef/survey.html>
- Lozano, J.; Alcaraz, S. & Colás, P. (2010). La enseñanza de emociones y creencias a alumnos con trastornos del espectro autista: una investigación colaborativa. *Profesorado*, 14(1), 367-382.
- Meltzoff, A.N. & Moore, M.K. (1977). Imitation of facial and manual gestures by human neonates. *Science*, 198, 75-78.
- Núñez, M. y Rivière, A. (1994): "Una ventana abierta hacia autismo", en *Siglo Cero*, 25 (156), 17-31. [Reimpreso en M. Belinchón, A. Rosa, M. Sotillo e I. Marichalar (comps.), Ángel Rivière. *Obras escogidas*, vol. IV, Madrid, Panamericana, 2003, pp. 45-72.]
- Rivière, A. y Núñez, M. (1996): *La mirada mental*, Buenos Aires: Aique.
- Rivière, A. y Castellanos, J. L. (2003): "Autismo y teoría de la mente", en M. Belinchón, A. Rosa, M. Sotillo e I. Marichalar (comps.), Ángel Rivière. *Obras escogidas*, vol II, Madrid: Panamericana, pp. 143-164.
- Silver, M & Oakes, P. (2001). Evaluation of a New Computer Intervention to Teach People with Autism or Asperger Syndrome to Recognize and Predict Emotions in Others. *Autism*, 5, 299-316.
- Tager-Flusberg, H. (1999). A Psychological Approach to Understanding the Social and Language Impairments in *Autism*. 11, pp. 325-334.
- Tomasello, M. & Haberl, K. (2003). Understanding attention: 12- and 18-montholds know what is new for other persons. *Developmental Psychology* 39:906– 12. [DB, aMT]
- Tomasello, M. & Rakoczy, H. (2003a) What makes human cognition unique? From individual to shared to collective intentionality. *Mind and Language* 18:121–47. [arMT]
- Tomasello, M., Kruger, A. & Ratner, H. (1993) Cultural learning. *Behavioral and Brain Sciences* 16:495–552. [DPD, DL, aMT]
- Tomasello, M., Carpenter, M., Call, J., Behne, T., & Moll, H. (2005). Understanding and sharing intentions: the origins of cultural cognition. *Behavioral and Brain Sciences*, 28, 675–735
- Tortosa, F. (2002): Avanzando en el uso de las TIC con personas con trastorno del espectro autista: usos y aplicaciones educativas. En F.J. Soto y J. Rodríguez (coords.). *Las nuevas tecnologías en la respuesta educativa a la diversidad*. Murcia: Consejería de Educación y Cultura.
- Tortosa, F. y Gómez, M. (2003): "Tecnologías de ayuda y comunicación aumentativa en personas con trastornos del espectro autista". En Alcantud, F. y Soto, F.J. (coords). *Colección Logopedia e intervención*. Valencia: Nau llibres.
- Trevarthen, C. (1982). The primary motives for cooperative understanding. In: *Social Cognition: Studies of the Development of Understanding*, ed. G. Butterworth and P. Light, pp. 77-109. Brighton: Harvester.
- _____. (1974). Conversations with a two-month-old. *New Scientist* 62: 230-245.
- _____. (1993). The function of emotions in early communication and development. In: *New perspectives in early communicative development*, ed. J. Nadel & L. Camaioni. Routledge.

ORBE LABORAL DE LA MUJER PROFESIONAL: QUIMERA DE SU IDENTIDAD FEMENINA, ENTRE LO PÚBLICO PRIVADO

Claudia-Adriana Calvillo

Universidad Autónoma de Zacatecas, Unidad Académica de Psicología. Zacatecas, México

Resumen

El trabajo público es mucho más que ganar dinero, es autoestima, forma de expresión, independencia e identidad. Actividades socialmente valoradas a lo largo del tiempo, son las que tienen mayor prestigio, realizadas principalmente por el género masculino, en el espacio público, lo que se ve y está expuesto a la mirada pública. Suponen el reconocimiento, relacionado con el poder, por lo que da a reflexionar el por qué las actividades desarrolladas en el espacio privado, actividades femeninas, son las menos valoradas socialmente. En tal sentido Strauss (1995) señala que la división sexual del trabajo podría llamarse prohibición de tareas según el sexo, aludiendo a los procesos históricos y culturales por los cuales los hombres prohibieron a las mujeres su participación en las tareas de mayor prestigio de cada sociedad, es decir, aquellas tareas que se ritualizan y encomian. Si bien lo público y lo privado han tenido sustanciales transformaciones históricas, lo que estos cambios han sostenido es que el espacio público ha sido tradicionalmente ocupado por los hombres y el espacio privado por mujeres, abarcando atribuciones de lo masculino y femenino respectivamente. El Objetivo es ¿Cómo lograr conjuntar lo público y lo privado en las mujeres que ejercen alguna actividad laboral?, en donde se asume en esta investigación el enfoque teórico-empírico. Donde se demuestran, las problemáticas que enfrentan las mujeres, al momento de realizar su práctica laboral y social. En donde femenino y lo masculino se conforman a partir de una relación mutua, cultural e histórica. La mujer no debe renunciar a su femineidad por acceder al espacio público, sino saber cómo complementar ambas, madurar y realizarse como ser humano, desde la posibilidad de elegir sin presiones externas, sin ideas que limiten sus potencialidades. Ambos géneros se complementan, y el equilibrio depende de una relación saludable entre ambos.

Palabras clave: Género, identidad, femineidad.

Abstract

Public work is much more than making money, it is self-esteem, form of expression, independence and identity. Socially valued activities over time, are those that have more prestige, realized mainly by the masculine gender, in the public space, what is seen and is exposed to the public gaze. They imply recognition, related to power, so it reflects on why the activities developed in the private space, female activities, are the least valued socially. In this sense, Strauss (1995) points out that the sexual division of labor could be called a prohibition of tasks according to sex, alluding to the historical and cultural processes by which men prohibited women from participating in the most prestigious tasks of each society, that is, those tasks that are ritualized and praised. While the public and the private have had substantial historical transformations, what these changes have maintained is that the public space has traditionally been occupied by men and the private space by women, encompassing male and female attributions respectively. The objective is how to combine the public and the private in women who exercise some work activity, where the theoretical-empirical approach is assumed in this research. Where they are shown, the problems faced by women, at the time of their work and social practice. Where feminine and masculine are shaped by a mutual, cultural and historical relationship. Women should not renounce their femininity for access to the public space, but know how to complement both, mature and become a human being, from the possibility of choosing without external pressures, without ideas that limit their potentialities.

Both genders complement each other, and balance depends on a healthy relationship between the two.

Keywords: *Gender, identity, femininity.*

Introducción

El trabajo público es mucho más que ganar dinero, es autoestima, una forma de expresión, de independencia e identidad. A menudo el trabajo, juega un papel excesivamente absorbente, pero para lograr una verdadera independencia se hace necesario poner la mirada en la calidad de vida.

Actividades socialmente valoradas a lo largo del tiempo, son las que tienen mayor prestigio, realizadas principalmente por el género masculino, son el espacio público, lo que se ve y aquello expuesto a la mirada pública. Estas actividades suponen el reconocimiento, íntimamente relacionado con el poder, por lo que da a reflexionar el por qué las actividades que se desarrollan en el espacio privado, actividades femeninas, son las menos valoradas socialmente.

Porque a diferencia del espacio público estas son las que no se ven, ni son objeto de apreciación pública, por ejemplo entre varias mujeres que se dediquen a las labores del hogar, todas ellas igualmente excelentes, no hay manera de objetivarlo. Todas ellas pueden ser valoradas desde el interior de sus hogares, pero es imposible registrar algo que no se ve, es un espacio en el que no hay que repartir nada en cuanto a poder, ni en cuanto a prestigio, ni al reconocimiento.

En tal sentido Strauss (1995) señala que la división sexual del trabajo podría llamarse prohibición de tareas según el sexo, aludiendo a los procesos históricos y culturales por los cuales los hombres prohibieron a las mujeres su participación en las tareas de mayor prestigio de cada sociedad, es decir, aquellas tareas que se ritualizan y encomian.

Si bien lo público y lo privado han tenido sustanciales transformaciones históricas, lo que estos cambios han sostenido es que el espacio público ha sido tradicionalmente ocupado por los hombres y el espacio privado por mujeres, abarcando atribuciones de lo masculino y femenino respectivamente.

Objetivos

¿Cómo lograr conjuntar lo público y lo privado en las mujeres que ejercen alguna actividad laboral?, para ello es importante abordar dos puntos: el primero la problemática a la cual se enfrenta la mujer al intentar involucrarse en el mundo laboral, abordando tanto el ámbito público como el privado, además de la problemática que implica el decidirse por cualquiera de estos ámbitos. Y el segundo, ¿hasta qué punto se puede hablar de femineidad en el ámbito laboral?, ya que la mayoría de las mujeres hacen a un lado este aspecto, con tal de integrarse a las actividades laborales.

Marco conceptual

Género y mundo laboral

Con el transitar de los años el avance de la ciencias, la educación, los medios de comunicación, los cambios políticos y sociales, las mujeres ya no estaban conformes con el constreñido mundo que se les había asignado, y se dieron cuenta que llegar a formar parte de una familia no tendría por qué llegar a ser un objetivo.

Uno de los pocos objetivos profesionales perfectamente aceptables, todavía en los años 60, como el ser enfermera o maestra, ya que para la sociedad de esa época lo ideal para una mujer se suponía era casarse, tener hijos y pasar el resto de los días atendiendo al cónyuge. Siendo actividades fácilmente acoplables por el mundo femenino tradicional.

En los 70 el mensaje que se escuchaba de las feministas era: Puedes hacer cualquier cosa con tal que te haga feliz, mencionaron Anderson y Zinsser (2000), las expectativas y oportunidades para las

chicas comenzaron a cambiar, el hecho es que las mujeres han luchado mucho para para llegar a ocupar un lugar en el mundo laboral público.

En este sentido, el ámbito del trabajo público no ha cambiado mucho en cuanto a las actitudes, ya que aún los estereotipos siguen vigentes; por mencionar algunos, encontramos que para la mayoría de las empresas, si una mujer no está casada, se supone que estará más comprometida con su empleo, también la maternidad sigue siendo un inconveniente.

Incluso en algunos casos es requisito no estar embarazada para ser contratada, otra situación que también encontramos es que en la mayoría de los casos la mujer es la que deja el empleo cuando contrae matrimonio, ya sea porque es un reglamento de la empresa o por que el cónyuge ya no le permite que continúe laborando. Cualquier situación en la cual una mujer privilegie alguna cuestión de su vida, hace que no se le considere como una igual.

Es así que cuando las condiciones en que se desempeña hacen difícil el trabajo, trae como consecuencia que se deje de disfrutar. La mujer se llega a sentir amilanada, lo que ocasiona baja autoestima, estados depresivos, o lo que en la psicología se conoce *stress* laboral, y la pasión por el trabajo se va macerando.

A menudo comienzan a rendir menos, hasta llegar al punto de terminar eligiendo entre su vida profesional y su vida personal. Muchas de las mujeres al llegar a este punto, aceptan diciendo, así es la vida, Anderson *et al.* (2000), ya que no esperaban, hacerse cargo de todo, aunque en su momento pensaran que sí podían.

Esto no es exactamente lo que se tenía en mente al comenzar, ¿Y qué se tenía en mente? La mayoría de las mujeres, establece un proyecto de vida: terminar la carrera, desempeñarse profesionalmente, ganar dinero, darse el gusto para gastarlo, (coche, viajes, ropa, etc.) después de eso, casarse, tener hijos, y poder seguir trabajando.

Otras en cambio dan prioridad a su carrera, no tienen tiempo para casarse y mucho menos para pensar en tener hijos. Y aunque la mujer tome la decisión de no casarse y no tener hijos, esa expectativa sigue acechándola, haciéndola sentir que su vida está incompleta, ya que en cierta medida la sociedad tradicionalista, espera que sea la mujer quien críe y eduque a los hijos.

La lucha entre el Currículo perfecto y la vida equilibrada, también es un peso, alude Popkewitz (1987), ya que interiormente, la mayor parte de las mujeres tienen expectativas y mandatos acerca del deber ser mujer. Todavía suelen considerarse compañeras y madres, tal como se les consideraba a sus madres o abuelas. Además con frecuencia esa batalla de sistemas de valores toma la forma de insatisfacción con el trabajo.

Una mujer profesional directora de un empresa conjeturemos, se encuentra en un conflicto, su hijo mayor termina la educación básica, y tendrá su entrega de documentos por la tarde, sin embargo esa misma tarde la mujer tiene una reunión importante de negocios. Como resultado, si se toma la tarde para acompañar a su hijo, perjudicará su trabajo, pero si no lo hace dañará a su hijo, lo más probable es que a donde falte se sentirá culpable.

Como madre la sociedad exige que su deber sea estar con su hijo, ella misma desea estar allí. Sin embargo, esa misma sociedad espera que esté presente en una importante reunión de negocios. Aquí se percibe claramente como las lógicas del mundo privado y público son muy diferentes e incluso contradictorias, desde la psicología, los conflictos a los que se enfrenta la mujer como histerias, depresiones o desintegración familiar.

Este tipo de conflictos generan una relación cada vez más complicada en el yo laboral y el yo personal, apunta Martín (1842), es decir el sujeto humano en cuanto persona, la parte consciente del individuo, mediante la cual cada persona se hace cargo de su propia identidad y de sus relaciones con el medio.

Ya que a nadie le gusta tener que elegir entre dos partes de él mismo, así como tampoco, tener que elegir entre estilos y mitos de vida machistas que supuestamente ya están pasados.

No tomamos conciencia de estos conflictos y algunas mujeres en esta situación se ven tentadas de volver al pasado, es decir únicamente a lo privado y regresar a ese mundo en el cual los hombres eran los que trabajaban y las mujeres se dedicaban al trabajo de la familia. Algunas mujeres lamentan haber tomado la decisión de quedarse en su casa y extrañan su trabajo. Otras que deciden quedarse con su trabajo están insatisfechas por el hecho de tener que dejar a sus hijos al cuidado de otras personas como lo pueden ser estancias infantiles.

El aumento masivo de las mujeres en distintos puestos de trabajo abría finalmente las puertas a una cierta independencia. Afortunadamente, la mayor parte de las mujeres, después de que lucharan por el derecho a trabajar y de haber demostrado que se puede triunfar, de haber disfrutado de los desafíos intelectuales y de la libertad de expresión, no están dispuestas a dejar de trabajar.

Existe una razón generacional por la cual las mujeres han comenzado a cuestionar el éxito convencional: El trabajo y la vida equilibrada son necesidades humanas genuinas, como sucede con todas las necesidades, se pueden reprimir o ignorar durante años, pero tarde o temprano se imponen, como lo menciona (1997). Esto nos ayuda a comprender lo vulnerable que se puede estar en la vida, cuando se trabaja en un mundo de hombres siendo mujer, pero bajo condiciones impuestas por los hombres.

De esta manera tenemos que en función del nivel social y de la educación, las mujeres poseen diferentes razones para trabajar, por ejemplo: quienes pertenecen a sectores pobres se insertan en el mercado cuando la economía de la casa tambalea y el sueldo del hombre no alcanza para cubrir los gastos.

En el caso de una mujer con mejores situaciones económicas, el trabajo se convierte en una fuente extra de ingresos. Y por último tenemos a las mujeres quienes han alcanzado una formación universitaria, para ellas el trabajo y status social, les permite sentirse exitosas.

A pesar de que hoy se acepta como evidente la igualdad entre el hombre y a mujer, las mujeres todavía deben luchar por el espacio justo dentro del mercado laboral. Es común aceptar que a la mujer se le admita en los trabajos pero también que hayan cambiado su modo de operar.

El lugar de trabajo sigue siendo un lugar segregado, está construido para hombres con esposas de tiempo completo. Tal vez esto nos refleja la necesidad que tienen los hombres de ser valorados por lo que hacen y no por lo que son.

El feminismo se centró en la igualdad de derechos, todos somos iguales, la realidad significaba aceptar un sistema de comportamientos que dominaban los ambientes laborales. Las mujeres deseaban las interesantes tareas, los buenos salarios y la seguridad, teniendo así que aprender un sistema de reglas oculto. Ese conjunto de reglas es un reflejo que la cultura masculina creó y es difícil alcanzar el éxito si no se obedecen. Entonces ¿Qué hacer? Si bien cada empresa, industria o institución da un matiz a estas reglas, todas tienen una versión y ellas son quienes gobiernan el lugar de trabajo.

Este tipo de reglas que se mencionan no se encuentran escritas en ningún manual, sin embargo si se desea triunfar se debe procurar seguir las. Por mencionar algunas de estas tenemos que lo primero es el trabajo y está antes que todas las cuestiones familiares o personales que pudieran presentarse, se hace necesario dedicar muchas horas, si el trabajo lo requiere, mantener en privado las cuestiones íntimas, no llevar al trabajo los problemas o preocupaciones femeninas.

Estas reglas para adaptarse y triunfar, no son solo guías para el éxito, sino que son también el soporte de un sistema de valores. Cuando se adopta la idea convencional del éxito, se está obligado a vivir conforme a estos valores. Los hombres que diseñaron las reglas tuvieron que darse por completo a sus carreras, tuvieron que abandonar sus hogares y sus familias durante muchas horas y muchos días, según Arenal (1993).

Como el éxito era la medida más importante del valor de una persona en la sociedad, nada podía ser más crucial que el trabajo. Esto constituye un problema para las mujeres, porque tienen otros requerimientos que la sociedad espera de ellas y que también les imponen. Les han dicho que su éxito no solo se medirá por el trabajo, sino también por su capacidad de ser mujeres. Esto significa que en la mayor parte de los casos, por la clase de hombre que logren atraer y por la familia que formen. Aunque no quieran casarse, ni tener hijos, esa expectativa les sigue acechando y puede hacerlas sentir que han fracasado.

En el caso de los hombres sucede lo contrario pueden tener vidas personales maravillosas y pensar que son unos fracasados porque no tienen un trabajo suficientemente valorado. Estas diferentes cualidades para el éxito, pueden provocar crisis en las mujeres. Valoran la vida hogareña y esto resulta difícil aceptar ya que el sistema asigna a las labores de la casa un valor menor.

El éxito convencional, medido en términos de poder y jerarquía, daría paso a las responsabilidades compartidas y el trabajo en equipo. Pero es evidente que aún las mujeres no alcanzan totalmente este lugar en la sociedad y continúan siendo relegadas de la toma de decisiones. Todavía sigue el mito del aparente desinterés de las mujeres por el poder público, el paradigma femenino del poder, sería un poder oculto, por así decirlo, un poder que es ejercido entre bambalinas para lograr que los hombres satisfagan sus deseos. Este mito es un instrumento para mantener a las mujeres en el lugar de sometimiento, caracterizado por las virtudes de la indefensión: la fragilidad, la ternura, y la sensibilidad.

La identidad femenina en el mundo laboral

Escuchamos con frecuencia que las mujeres pueden realizar todo lo que hacen los hombres y eso es verdad, pero un punto de vista sería que no se trata entonces de decir ser capaz de hacer las cosas, sino hay que demostrarlo haciéndolas.

Las mujeres que entran en el mundo laboral pronto se dan cuenta de que a diferencia de lo que ocurría en los estudios, su comportamiento es solo un factor en la instauración de su futuro.

Esto se parece a lo que sucede siendo adolescente, cuando se descubre que para ser aceptada por el grupo de los muchachos, se debe tener cuidado de ser dóciles, no aparentar ser demasiado inteligentes, fuertes y mucho menos diferentes, ya que este tipo de comportamiento resultan amenazantes y cuando las mujeres intentan modificar las formas al éxito tradicionales, dejan de ser buenas chicas.

Este hecho se vuelve a repetir cuando se comienza a trabajar, entonces se observa que en lugar de cambiar la cultura, la mayoría de las mujeres se acomodan a ella. Muchas veces prefieren guardar silencio y renunciar a lo que son, para poder tener una carrera, de esta manera el sistema recompensa a las mujeres que no lo desafían.

En esta desigual correlación de fuerzas, dicho imaginario se ha constituido sobre todo a partir de las representaciones de lo femenino y lo masculino, elaboradas por los hombres, para reforzar su lugar hegemónico en la división social del trabajo, alude Betancour (2002).

La lucha por la igualdad profesional también fue una pelea para que se considerara a las mujeres tan valiosas como los hombres. Ya que las mujeres al luchar por la igualdad económica, resulta insoportable tener que pagar por ella con la calidad de vida.

Se tuvo que comenzar a aprender un sistema de reglas oculto. Ese conjunto de reglas es un reflejo de la cultura masculina que lo creó, y es difícil alcanzar el éxito como se menciona, si no lo acatan.

Metodología

Teniendo en cuenta que se examinaron factores de empoderamiento, en mujeres que laboran desde un ámbito profesional, se asume en esta investigación el enfoque teórico-empírico, desde la perspectiva de género, debido a que esta es una manera de ver e interpretar los fenómenos sociales que se refieren a las relaciones entre hombres y mujeres. Además de las asimetrías sociales, cabe

destacar sus diferencias en el uso y la utilización del poder, los recursos y los beneficios, en un contexto laboral, es pertinente, mediante estudios, identificar y cuestionar la discriminación, la desigualdad y exclusión de las mujeres en un entorno universitario.

La presente investigación teórica-empírica se sustenta en un enfoque psicosocial constructivista y de género. Respecto al primero, según Piaget (1999), la capacidad intelectual y la inteligencia están ligadas íntimamente al medio social. Los dos procesos esenciales de la evolución mental y el aprendizaje son el de asimilación y el de acomodación, que son capacidades adquiridas o construidas, que se despliegan ante estímulos específicos para cada etapa del desarrollo. La asimilación es la integración de una estructura de comportamiento, la acomodación, es la modificación de esa estructura para adaptarse a nuevas formas de conducta. En un entorno social, esos mecanismos permiten la adaptación del sujeto al contexto sociocultural.

Piaget estimó que existen etapas del desarrollo en las cuales predomina la acomodación y otras en que impera la asimilación, procesos que se alternan y producen un salto cualitativo en la estructura mental y un cambio de configuración para lograr el equilibrio y el control del medio externo, las crisis se producen cuando el individuo no puede interpretar la nueva información a las conductas existentes. Siendo así, que los aprendizajes sociales se construyen en los procesos de socialización. De esta forma, ser hombre o mujer es un producto de un aprendizaje identitario a nivel cultural y social.

Por otra parte, Bourdieu (2011), hace hincapié en la importancia de la diversidad cultural y simbólica, para destacar la capacidad de los agentes en posición dominante para imponer sus producciones culturales que a su vez desempeñan un papel esencial en la reproducción de las relaciones sociales de dominación. Es aquí donde entra la desigualdad social de los sexos, es una expresión más de la dominación social.

Conclusiones

Configurar una identidad de la mujer, que para triunfar en el mundo público tiende a masculinizarse, desde la vestimenta, las poses, las actitudes, la voz; llegando a cortar el cabello, se han quitado la falda para ponerse un pantalón, en ocasiones hasta han llegado a usar corbata, con el fin de verse profesionales.

Liberarse como mujer no quiere decir, que debe masculinizarse, se habla de liberación femenina, pero curiosamente se pasa por alto, lo que no es femenino para avivar o intensificar lo masculino, negando así que lo femenino tiene un lugar de igual importancia, como la forma masculina, y no se trata de los pantalones, usados por las mujeres, que han demostrado ser muy cómodos, o por el cabello.

Se trata de que aceptemos que en este mundo lo femenino no tiene espacio, y por ende hay que erradicarlo, así seremos iguales, así verdaderamente podremos hablar entonces de liberación femenina.

La falta de modelos femeninos con los cuales identificarse lleva a la mujer a sentir igualdad y temor por su eficacia cuando acceden a lugares de trabajo tradicionalmente ocupados por varones.

Si se desea competir por los buenos puestos en un trabajo, solo funciona el modo ambicioso clásico, ya que una mujer no debe adoptar una apariencia demasiado fuerte y debe seguir siendo una dama, evitando comportarse de manera tosca.

Schort (1993), descubrió que el temor a la falta de aceptación por parte de la sociedad impedía a muchas personas hacer cambios: hay un miedo a lo desconocido y está también el temor de dejar a un lado algo que constituye para la mujer su naturaleza.

La mujer debe intentar romper este temor, se hace necesario tener una visión de otro modo de vida, tener siempre en mente que se puede lograr, trazarse un plan y sobre todo sentirse apoyada por su contexto.

Actualmente hay suficientes mujeres trabajando como para que nadie se sienta que está luchando en una batalla aislada para romper las formas de trabajo vigentes.

Si se quiere un trabajo que funcione se deben poner en marcha cambios, dejando de cumplir con esas supuestas reglas, resistirse a los temores que en ocasiones asustan de lo que seremos y no seremos, encontrar las maneras de incorporar todas esas cosas que valoramos.

Las mujeres han trabajado mucho a lo largo de la historia para darse cuenta de que no hay oxígeno suficiente como para tener una vida equilibrada tanto en lo personal como en lo profesional, esto exige un trabajo de transformación.

Sería muy agradable si existieran soluciones con pasos a seguir, para encontrar un trabajo a las múltiples demandas y deseos de la vida. La realidad es que no existe una única solución para las mujeres, ya que la vida como mujer se presenta demasiado diversa y variada.

Algunas tienen hijos, otras no los tienen, otras encontramos que son la cabeza principal y se encargan de la manutención de la familia, en cambio otras trabajan por satisfacción propia, demostrando así que no hay un único modelo de trabajo que funcione.

El trabajo nunca funcionará a menos que se cambie el modo como se valora el éxito y la manera como se juzgan los avances, por eso es muy importante que las mujeres sustituyan su dependencia emocional y hasta económica por un sistema más amplio y flexible de identificación.

Las mujeres no deben de masculinizarse, sino mantener su identidad femenina. Deben exigir sus derechos y luchar por ellos sin, dejar de perder su esencia, en otras palabras comenzar a valorar las virtudes y características propias del ser femenino.

Este sistema debe premiar el equilibrio por encima de los logros, la profundidad sobre la posición social. Solo si cambiamos estos valores podremos crear un nuevo panorama de vida próspero, que permita que las prioridades cambien a través del tiempo según lo dicten las necesidades. El trabajo y la vida equilibrada son necesidades genuinas. Como sucede con todas las necesidades, se pueden reprimir o ignorar durante años, pero tarde o temprano se imponen.

Sin embargo los lugares de trabajo no se van a modificar hasta que un buen número de mujeres y hombres no exija el cambio. Para que esto suceda, tendrán que evaluar qué es lo que consideran importante en su vida.

El movimiento femenino se produjo, pero no cambió los valores de la cultura del éxito. Solamente hizo que fuese más accesible para ellas. Además es necesario que en las empresas se creen condiciones de trabajo más accesibles como pudieran ser horarios y trabajo mejor remunerado.

No va a producirse ningún cambio hasta que los hombres consideren tan estimable el trabajo que tradicionalmente se ha reservado a las mujeres, así como estas también valoren el trabajo que antes se reservaba a los hombres. Todavía faltan por venir generaciones para esto.

Hasta que los hombres críen a los hijos, tanto como las mujeres, cocinen lo que comen y limpien lo que ensucien, el trabajo no va a cambiar. Si es verdad que los hombres valoran su vida fuera del trabajo como las mujeres, tendrán que ayudar a reconstruir el modo como las mujeres trabajan. Sin embargo en tanto las cuestiones personales o familiares aparezcan como un territorio femenino, éstas seguirán estando en los márgenes de la agenda del trabajo.

La mayoría de las mujeres continúan ajustando nudos por así decirlo, un poco aquí, un poco menos allá, en un esfuerzo por lograr equilibrio en sus vidas. Pero este no será posible mientras se siga identificando con dos figuras diferentes e intentando ser exactas a cada una de ellas.

Para lograr que la vida y el trabajo sean placenteros y satisfactorios se necesita utilizar las dos fuerzas: femenina y masculina, de una manera equilibrada, de modo tal que se combinen para formar un todo. El poder tiene que ser repartido, ha de constituir un pacto, un sistema de relaciones de poder, una red de distribución imparcial.

Al considerar a las personas de igual a igual, al reconocer sus deseos y sus miedos, se resuelven los conflictos desde el entendimiento y el respeto, así se evitarían malos tratos y la convivencia entre los seres humanos sería mejor.

Referencias bibliográficas

- Aguado, O. (1996). *Educación multicultural: su teoría y su práctica*. Madrid: CIDE.
- Anderson, B. y Zinsler J. (2000). *Una historia propia. Género y Poder*. México: Ediciones UPN.
- Arenal, C. (1993). *La educación de la mujer. Relaciones y diferencias entre la educación de la mujer y el hombre*. Barcelona: B.I.L.E.
- Betancour, F. (2002). *Estudios sobre educación en Zacatecas*. México: UPN
- Bourdieu, P. (1998). *La Domination Masculine*. París: SEUIL.
- Ehrenreich, B. (1997). *En busca de una vida más simple*. Madrid: Turne.
- Levi-Strauss, C. (1995). *Polémica sobre el origen y la universalidad de la familia*. Barcelona: Anagrama.
- Martín, L. (1850). *Educación de las madres de familia o de la civilización del linaje humano por medio de las mujeres* (2a ed). Barcelona: Joaquín Verdaguer.
- Piaget, J. (1985). *La toma de Conciencia*. España: Morata.
- Popkewitz, T. (1987). *Formación del profesorado*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Schort, J. (1993). *El trabajo americano*. Nueva York: Porrúa.

OBEDIENCIA EN EL AULA: UN EXPERIMENTO SOCIAL

Katia Guadalupe Pérez Estrada

Marcos Lisandro Díaz Velázquez

José Luis Hernández Bailón

Antonio de Jesús Velasco Gutiérrez

Omar Alejandro Olvera-Muñoz

Universidad Univer Milenium, plantel Ixtapaluca, Estado de México, México

Resumen

Con el objetivo de evaluar el grado de obediencia del alumnado de psicología ante una supuesta figura de autoridad, se diseñó un experimento social en el que participaron dos grupos de la licenciatura en psicología de la universidad Univer Milenium, plantel Ixtapaluca. En el experimento uno de los investigadores personificó a un docente suplente y solicitó el seguimiento de una instrucción. Se aplicó un instrumento elaborado exprofeso para conocer las razones del seguimiento a la instrucción. Se realizó un análisis de frecuencias así como un análisis del discurso. En ambos grupos el 100% del alumnado siguió la instrucción, en el grupo de primer cuatrimestre refieren seguir la instrucción por la apariencia, por acatar lo que dicen las figuras de autoridad o por una absoluta obediencia. En cuanto al grupo de octavo cuatrimestre se encuentran razones como la apariencia, la presión social, que llevaba recursos de un profesor o por el ausentismo de profesores. Después de lo anteriormente expuesto, se puede concluir que las personas llevaron a cabo la instrucción que una figura de autoridad les encomendó, aunque esto no les agrade del todo.

Palabras clave: apariencia, estereotipos, experimento social, figura de autoridad, obediencia.

Abstract

With the objective of evaluating the degree of obedience of the students of psychology before a supposed figure of authority, a social experiment was designed in which 2 groups of the degree in psychology of the Univer Milenium University, Ixtapaluca campus participated. In the experiment one of the researchers personified a substitute teacher and requested the follow-up of an instruction. An exprofeso elaborated instrument was applied to know the reasons of the follow-up to the instruction. A frequency analysis was performed as well as a discourse analysis. In both groups, 100% of the students followed the instruction; in the group of first semester refer to follow the instruction by appearance, to abide by what the figures say authority or absolute obedience. As for the group of the eighth four-month period, there are reasons such as appearance, social pressure, which carried resources of a teacher or absenteeism of teachers. After the above, it can be concluded that the people carried out the instruction that a figure of authority entrusted to them, although this does not please them at all.

Keywords: appearance, stereotypes, social experiment, authority figure, obedience.

Introducción

Actualmente las personas se dejan llevar por la apariencia de los demás y bajo ciertas circunstancias esto puede exponerlas a malos entendidos, engaños y/o situaciones desagradables. Aunado a esto, se debe tener en cuenta que socialmente se configuran estereotipos sobre las figuras de autoridad, los cuales influyen y hacen que las personas obedezcan ciegamente a quien se cree un superior y muchas veces se puede caer en la cuenta de haber sido víctima de gente que solo quiere obtener un beneficio.

Es por lo anterior que los estereotipos pueden ocasionar que confundamos a las personas con algo que no son; no obstante en el hogar y desde la infancia (Santos, 2003), se nos enseña que debemos obedecer a las figuras de autoridad, mucha veces sin cuestionar porque es lo socialmente correcto.

Por otra parte, el estudio sobre la obediencia permite explorar y establecer los factores que la afectan, así como las variables que permiten su adquisición y mantenimiento. Así mismo, se considera que la obediencia no solo es un seguimiento de órdenes o instrucciones, sino un fenómeno que incluye situaciones en las cuales los individuos cambian su conducta en respuesta a mandatos directos de personas con un estereotipo establecido, por ejemplo dentro de las aulas el alumnado modifica su comportamiento con base en lo planteado por figura de autoridad, en este caso por el cuerpo docente.

Es desde los planteamientos anteriores que se pretende evaluar el grado de obediencia del alumnado de dos grupos de psicología ante una supuesta figura de autoridad y saber si la apariencia física (edad, vestimenta, accesorios, etc.) influye en la toma de decisiones de las personas en cada grupo.

Método

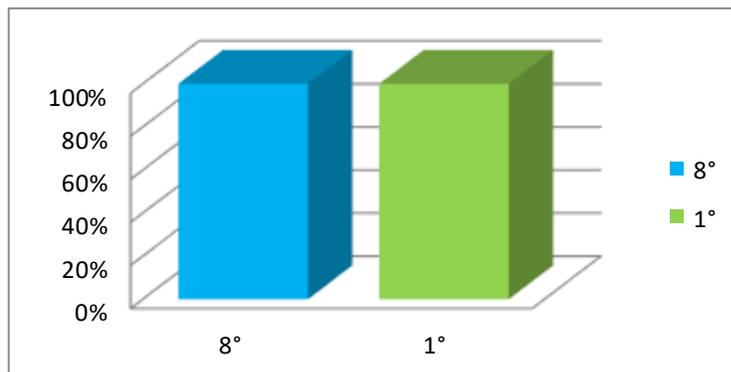
Se diseñó un experimento social en el que participaron dos grupos de la licenciatura en psicología de la universidad Univer Milenium, plantel Ixtapaluca, un grupo de primer cuatrimestre y otro de octavo cuatrimestre elegidos de manera no probabilística y de forma incidental (Hernández, Fernández & Baptista, 2014).

El experimento social consistió, en hacer pasar a un alumno del mismo plantel por un docente, argumentando que el profesor titular ha tenido una complicación para poder llegar a tiempo y dar la clase, por lo que este le pidió sacaran unas copias para poder trabajar en su ausencia, pasados unos minutos el suplente salió del salón con el dinero de las supuestas copias hacia una papelería donde le darían el material antes pedido, el profesor llegó al salón y comenzó su clase, cuando los alumnos hicieron algún comentario de lo ocurrido este argumentó no conocer a ningún suplente con lo cual se descubre el engaño. Posteriormente se comentó que todo fue parte del experimento y se pidió dieran sus razones para seguir la instrucción. Se realizó el mismo procedimiento en ambos grupos pero en la segunda ocasión fue una alumna la que personificó al supuesto profesor.

Para conocer las respuestas se realizó un cuestionario con una pregunta abierta sobre las razones por las cuales siguieron la instrucción. Finalmente para el análisis de los datos se hizo un análisis de frecuencias de las personas que siguieron la instrucción y un análisis del discurso de las razones para seguir la instrucción.

Resultados

Como lo muestra en la Gráfica 1, en ambos grupos el 100% del alumnado siguió la instrucción solicitada por la supuesta figura de autoridad.



Gráfica 1. Seguimiento de la instrucción

Por otra parte el Diagrama 1 muestra las principales razones del alumnado de octavo cuatrimestre para seguir la instrucción solicitada; se encontró que lo hacen porque la supuesta figura de autoridad realmente tiene la apariencia de un profesor, por presión social, porque lleva recursos que utiliza un profesor o por el ausentismo de profesores y acostumbrarse a que llegan suplentes.

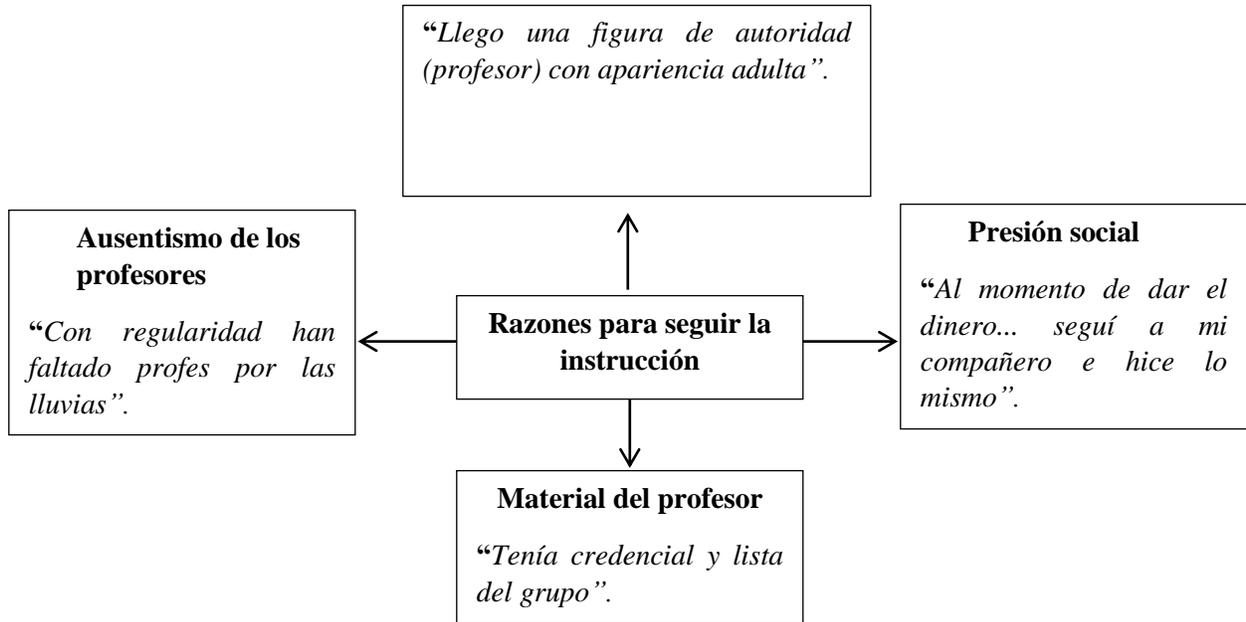


Diagrama 1. Principales razones del alumnado de 8vo. cuatrimestre para seguir una instrucción.

En el Diagrama 2 se muestran las principales razones que proporcionó el alumnado de primer cuatrimestre para seguir la instrucción solicitada, en ellas se puede encontrar que al igual que octavo cuatrimestre primordialmente siguen la instrucción por la apariencia de la supuesta figura de autoridad, no obstante se encuentran categorías diferentes en este grupo como la obediencia absoluta en la cual se refleja que se siguen instrucciones sin reflexionar sobre ellas independientemente de quien las mencione.

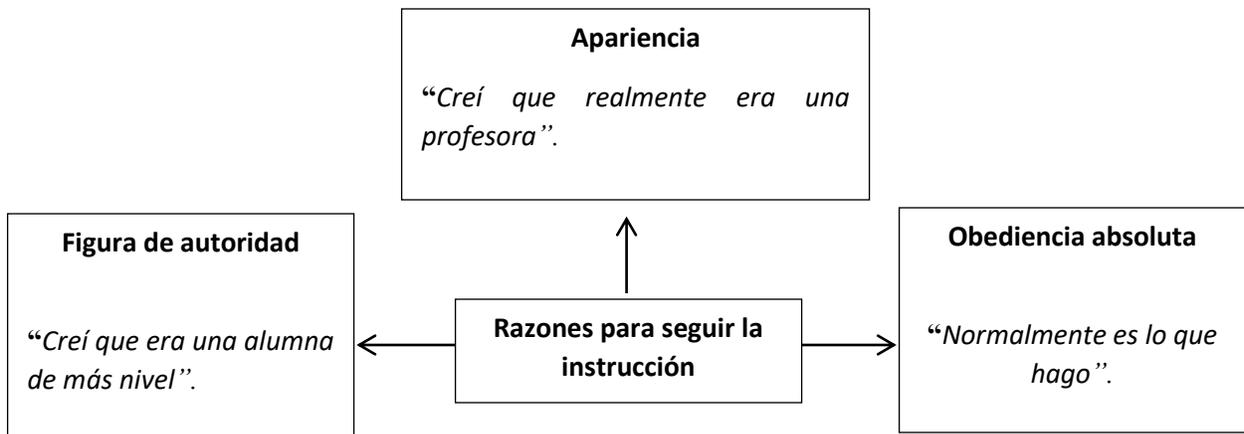


Diagrama 2. Principales razones del alumnado de 1er. cuatrimestre para seguir una instrucción.

Discusión

Héller (1989, en Lhuiller, 1995) dice que el poder social, se configura cuando un individuo o grupo puede determinar el comportamiento de otro, lo que implica necesariamente a una persona que detenta el poder y otra persona o grupo humano sobre el cual es ejercido dicho poder, lo anterior es nombrado esfera del poder, es decir, el espacio en el que una dominación funciona; lo enunciado cobra relevancia para la presente investigación debido a que se identifica como al suplantar a una figura de autoridad, pero conservando el imaginario social hacia ésta permite lograr que un grupo actúe como se desea. Es decir en el espacio escolar se observa la reproducción del poder social docente sobre el alumnado.

Conclusión

Es a partir de los hallazgos de la presente investigación que se concluye el alumnado participante sigue una instrucción encomendada por las figuras de autoridad aunque esto no les agrada del todo, es decir se encuentran otros elementos que influyen en el seguimiento de una instrucción como la presión social, apariencia física de dicha figura o sencillamente porque esté en su naturaleza seguir ordenes sin cuestionar el porqué.

Ampliando lo anterior cobra relevancia los puntos planteados por Corral (2016) sobre diversos elementos para el seguimiento de una orden por parte de las figuras de autoridad, entre ellos se encuentran los siguientes: *a) la convicción*, deriva del convencimiento, de la necesidad y del compromiso ético de obrar conforme a las pautas, doctrinas o normas que han sido generadas por la sociedad, *b) el interés*, procede de la regla del máximo beneficio y el menor mal donde las personas sacrifican convicciones y principios con el objeto de alcanzar ventajas, *c) el temor*, probablemente el método más eficiente para que el poder alcance obediencia de sus súbditos y *d) la costumbre*, la fuente más sutil e inconsciente pero extremadamente eficiente para explicar la obediencia es la inclinación de la gente a someterse a toda autoridad, ella explica el hecho, de que un núcleo mínimo de personas se haga obedecer sin recurrir a la fuerza, sin apelar al temor y, a veces, sin emplear los recursos de la convicción o del interés.

En suma se reportan hallazgos de cómo el entorno de socialización escolar es un espacio que reproduce el orden social para el seguimiento de instrucciones de las figuras de autoridad, no obstante se sugiere replicar el estudio en otros espacios de socialización y con personas diferentes a la participante, con las cuales se continúe la aproximación a la obediencia.

Referencias bibliográficas

- Corral, F. (2016). *Las razones de la obediencia. El Comercio*. Acceso el 27 Julio 2017, Recuperado de: <http://www.elcomercio.com/opinion/obediencia-reglas-sanciones-opinion-fabiancorral.html>.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación. Sexta edición*. México: Mc Graw Hill
- Lhuillier, L. (1995). Autoritarismo, Autoridad Y Conciencia Moral Un análisis psico-social. *Psicología Política*, 11, 69-84.
- Santos, M. (2003). Obediencia a la autoridad. Algunas aportaciones desde la psicología. *Cuadernos África, América Latina*. 39, 115-136.

DESDE LA ISLA DE TUS ILUSIONES

Homenaje muy personal a un amigo

Manuel Calviño

Facultad de Psicología, Universidad de La Habana



Resumen

El autor rinde tributo al destacado psicoanalista latinoamericano Armando Bauleo. Rememora situaciones compartidas en las que se evidencia la personalidad y el compromiso del también psiquiatra argentino. La obra de Bauleo es de suma importancia para todos los que se acerquen a las prácticas grupales y las institucionales desde la Psicología.

Palabras clave: Armando Bauleo, grupos, Pichón Rivière

Abstract

The author pays tribute to the outstanding Latin American psychoanalyst Armando Bauleo. It recalls shared situations in which the personality and commitment of the Argentine psychiatrist is evident. The work of Bauleo is very important for all those who approach group practices and institutional psychology.

Keywords: Armando Bauleo, groups, Pichón Rivière

El 19 de abril de 2008, en un hospital de su natal Buenos Aires, dejó de existir físicamente Armando Bauleo, *el gordo*. Un icono de la psicología latinoamericana.

En los días inmediatos a su fallecimiento escribí un texto tratando de recordármelo tal y como lo conocí fuera de las instituciones, las aulas, los hospitales, sus lugares usuales de batalla. Y hoy, a pocos días de cumplirse diez años de su deceso, retomo aquella remembranza, y la reedito en las páginas de esta revista, *Alternativas cubanas en Psicología*, que hace muchos años me recomendó hacer: “¿Y dónde vas a publicar todo esto?” –se refería a los trabajos, mesas, discusiones, que habíamos tenido en los Encuentros de Psicología y Marxismo– “Tenés que hacer una Revista, o una casa Editorial... son muchos”.

Lamentablemente, la mayoría de los escritos que se produjeron para aquellos encuentros, se perdieron. Muchos de los participantes ya no están (La Marie Langer, Ulloa, Rotzichner, Pavlovsky, Suárez, Castelar). Con Fernando (González Rey) hemos hablado varias veces de armar un libro, para que no se olvide todo lo que se hizo. Pero quién sabe si la distancia nos ha puesto siempre intervalos de tiempo que desarticulan incluso las buenas ideas. Igual, Armando no podrá escribir para ese libro. Y yo no quiero que los tiempos rellenen la memoria de otras cosas, y se nos quede fuera el compañero, el amigo que fue Bauleo.

La última vez que lo vi fue en Madrid. Conspirando, como era su costumbre. Habíamos salido de una larga jornada de trabajo en un excelente encuentro organizado por Federico, Emilio y la tropa de Area3 en el barrio de Lavapiés. El Congreso Internacional “Actualidad del Grupo Operativo” estaba siendo muy movido y reflexivo. Era entusiastamente agotador. Nos reuniríamos en un pequeño restaurante en el que, decía Armando, se comía una excelente carne argentina. Razón más que suficiente para él, y para mí. Pero claro, había que desprenderse de los intrusos. Los que no entienden que hay momentos en que uno quiere estar solamente con amigos muy cercanos.

Luego de formas de actuación que me hicieron sentir como un Tupamaro, aquellos legendarios y diligentes guerrilleros de ciudad que en Uruguay mantuvieron en jaque a los cuerpos represivos y al gobierno todo, llegamos al lugar acordado “los elegidos”. Por Cuba, dos “guerrilleros”: Mara Fuentes y yo. Alrededor de la mesa, de manera rápida y operativa, todos se organizaron para compartir entre dos la ración del bife pampero. ¿Alcanzaría para Armando y para mí compartiendo? “*Aquí es grande. Si le ponés patas puede salir caminando*” –dijo el mozo con acento porteño cuando le preguntamos si era contundente la porción. Y tenía razón. Era casi la vaca entera. Pero Armando y yo no compartimos. “*Que es eso de comer como señoritas*”. Una porción para cada uno. “*Y por favor, le quita los cuernos*” –dijo el gordo jocoso como siempre.

Pasamos una linda noche. Entre amigos. Debatimos sobre Psicología, sobre grupos, sobre la permanencia de Pichón, los grupos operativos. Y como siempre, invariablemente, me preguntaba, de Cuba. Quería saber cómo andaban las cosas por su isla de corazón. “*¿Cuándo vas a venir?*” –le pregunté. “*Pronto –me respondió– muy pronto estaré por allá. Tengo muchas ganas*”. Pero complicaciones insospechadas por mí, y creo que también por él, dilataron tanto el viaje que quedó en hibernación.

Durante un largo tiempo no supe de él. Aunque podía imaginármelo haciendo grupos, supervisando, trabajando infatigablemente. Saltando ya entre Buenos Aires y Venecia, donde lo recuerdo en aquel apartamento donde La Martí, una noche de trajín, nos preparó una excelente pasta *al dente*, lo que para Fernando y para mí, quería decir medio cruda... nuestra *pasta nacional*, conocida también como “playa larga” por su participación casi diaria en la batalla cotidiana de los cubanos, era sobre cocinada, blanca blanca, y muy suave. Lo del *dente* lo descubrimos después.

Puedo verlo con nitidez en el Centro de Psicología Social Analítica de Venecia, otra de sus creaciones. El tiempo todo hablando o haciendo grupos, porque Armando fue un “grupólogo mayor”: Trabajaba en grupos, vivía en grupos, era un grupo. Discípulo directo (y predilecto) de Pichón, captó como pocos el pensamiento de su maestro, lo asimiló y lo enriqueció notablemente tanto en sus vertientes conceptuales, como en sus modelos de actuación y en la extensión institucional. Allí podemos encontrar su trabajo “La noción de tarea en psiquiatría” que escribió a solicitud de Pichón Riviére, y que este lo incluyó en su libro *El proceso grupal*.

Personas que trabajaron mucho más con él, han escrito sobre ese Bauleo hacedor de teorías y prácticas grupales, y que dejó una obra escrita imprescindible, entre las que recuerdo *Ideología, grupo y familia* (1970); *Contrainstitución y grupos* (1977); *La Concepción operativa de grupo* (1990); *Notas de psicología y Psiquiatría social* (1988); *Psicoanálisis operativo* (2005), *Psicoanálisis y grupalidad* (2007).

Pero no quiero abandonar mi construcción vivencial del gran tipo que fue Armando. Su sensibilidad humana se desbordaba a cada paso. Era un tipazo. Amigo a prueba de todo, incluso de balas.

Jaranero hasta más allá de lo imaginable. Con un sentido del humor tan perspicaz, rotundo y siempre en ristre, que cuando alguien se acercaba a él ya comenzaba a esbozar una sonrisa, porque uno siempre tenía la seguridad de que Armando diría algo que la motivaría. Hasta las más serias caras de la psicología en Argentina, y vamos que había varias, se sonreían con las elaboraciones humorísticas de Armando.

Unos pocos meses antes de conocer de su muerte, el teléfono de mi casa empezó a sonar en plena madrugada. *“Manolo. Soy yo Armando. ¿Cómo andás?”* Yo no podía creerlo. Después de un largo tiempo sin contacto, *“apareció por teléfono”*. Pero todavía mayor que lo inesperado de la llamada, era el disparate que me deparaba el encuentro. *“Oíme, Manolo. Necesito que me busqués un ginecólogo”*. La invitación al chiste era irrenunciable. *“¿Te vas a operar, gordo? ¿Qué será de tu querida esposa?”* Ahí tuve que separarme del auricular a varios metros. Las risotadas se escucharon seguramente en toda Italia, y también en La Habana vía satélite. *“No me jodás. Ayúdame con eso. Y tiene que ser un ginecólogo que sepa de huesos”*. Yo ya no podía entender nada. *“Este cabrón me quiere joder”* –pensé no sin razón. *“Armandito, tú necesitas en todo caso un urólogo, no un ginecólogo. Y te informo que el pene no tiene hueso”*. Así que para la operación no necesitas ningún ortopédico”. Hasta tos nos entró de tanta risa. Bueno, la comunicación se cortó. Cuando me volvió a llamar, unas horas después, ya entramos “en tarea”.

Pocas personas saben que la primera llegada de Bauleo a Cuba fue silenciosa. *“Llegué como aspirante a guerrillero, para entrenarme”* me contó una tarde caminando por La Rampa en busca de un lugar donde comer bien y barato. Vino clandestino a prepararse para el combate con armas. Su sueño de libertad latinoamericana no era una metáfora interpretativa. Los Montoneros era su pertenencia.

Quizás desde aquí podamos entender su activa participación en “Plataforma”, “Documento”, en fin, en las batallas de entender el sentido ideológico y político de las prácticas profesionales, aún desde el psicoanálisis.

La segunda llegada, sin embargo (digo con “embargo” pero de parte de los filibusteros del norte), fue estrepitosa. En los bajos de la Biblioteca Central de la Universidad de La Habana intentábamos hacer la acreditación para el Encuentro entre Psicoanalistas y Psicólogos Marxistas. Todo estaba tranquilo hasta que él llegó (lástima que este texto no tenga sonido para que pudiera escucharse la eterna risotada que repetía una y otra vez con la espontaneidad de un escolar). La inmensa fama que le precedía como grupólogo, el respeto que se le concedía por toda aquella historia de lucha, eran nada en comparación con la que se ganó, en unos segundos, de tipo simpático, agradable, amistoso, buen catador de la belleza de *las minas*.

Los Encuentros de Psicoanálisis y Psicología Marxista que se hicieron en nuestra Facultad cada dos años desde 1987 y hasta el 1999 (siete ediciones), mucho tienen que ver con Bauleo. La idea de acercar marxismo y psicoanálisis, pero en sus prácticas sociales, políticas, era un asunto que lo apasionaba. Lo había intentado con los rusos, cuando junto a un grupo de entusiastas, se fue a buscar a Bassin con la esperanza de legitimar la posibilidad de aunar en un esfuerzo común al marxismo, el inconsciente, los grupos operativos y el socialismo. En aquél entonces, solo consiguió un breve encuentro en la escalera del Hotel Rosía, en Moscú, que luego apareció en transcripción libre en un texto publicado en Argentina.

Pero en Cuba, con Cuba, fue todo un suceso abierto, explícito, en una institución (la Facultad de Psicología) y con más de seiscientos participantes. Siempre me recordaría aquel *lapsus* que tuve cuando al intervenir en la inauguración del Congreso, dije: *“Damos inicio a este acto de clausura”*. Estaban tan convencidos los psicoanalistas que los cubanos seguramente no sabíamos nada de psicoanálisis, que fueron incapaces de entender mi sutil *homenaje* a Freud, que refiere un ejemplo similar en su obra. Y tampoco se dieron cuenta que al presentar a Marie Langer, dije “Mami” y no “Mimi” (como le decían todos), porque apercibí con claridad el lugar de tótem que le concedían los psicoanalistas didácticamente psicoanalizados.

En fin, Armando armó y desarmó aquél encuentro con su irreverencia cultivada desde el combate político y el epistemológico. Hacía perder la paciencia a los más aguantados. Éramos incapaces de comenzar una reunión de lo que él mismo llamó “El Comité Internacional” sin que él estuviera. Lo queríamos allí. Por su saber, que desprendidamente dejó en cada rincón de la Facultad de Psicología, por la experiencia vital que hacía circular entre anécdota y rememoración, porque nos traía como personas a quienes para nosotros eran nombres: Bleger, Pichón sobre todo, por su respeto y consideración, y por su arte de hacer propuestas prudentes y posibles. Una cosa era con Armando. Otra cosa sin Armando.

Cuando estuvimos juntos en Italia, junto con Fernando, me desquité. Todo lo que armaba yo se lo desarmaba. Su Italiano era tan castellano que nunca me percaté en qué idioma hablaba. Una noche conversábamos con Leonardo Montecchi, anfitrión del Centro “José Bleger”, en Rimini. A cada rato Armando me miraba y me decía: “¿Y este qué dice que no lo entiendo?”. “Carajo Armando, el que vive en Italia eres tú”. Pero era un maestro construyendo “ECROs” más allá de lenguas.

Eran estos los idiomas que el dominaba, en los que hablaba fluida y creativamente. Siempre esperando que nos sumáramos más y más a la construcción de un “esperanto” institucional de todas sus vocaciones y convicciones filosóficas, teóricas, praxológicas, políticas.

Hizo grupos en La Habana. La “crema y nata” de la psicología participó con la autenticidad del aprendiz. Nunca entendí como logró mantener “el *setting*” en condiciones tan adversas. Pero allí estábamos todos, a tiempo, en tiempo y con tiempo. Creo que nunca nadie lo ha logrado otra vez. Armando disfrutaba de los grupos. Disfrutaba en realidad de todo. Era un “hedonista racional”. Combatiente por la felicidad y el bienestar humano. Me decía que estar en un grupo era algo divertido, que tenía mucho de lúdico. Con aquella cara que costaba descifrar si hablaba en serio o en broma me dijo: “Lo más jodido es ser coordinador”. Y otra vez la risotada constante, perenne, efusiva, contagiosa, con la que cantaba a su manera aquella copla de la Violeta Parra: “*Gracias a la vida que me ha dado tanto*”.

Siempre estuvo al lado de Cuba. Nunca hubo en esto el más mínimo titubeo. Quizás porque en los 90 era el único país de América Latina al que no le podía aplicar el “Síndrome de Argentina”: “*En la Argentina –comentó en una entrevista que le hicieron en 1998– falta memoria y se acabó la curiosidad*”. O también porque en los 60 la llama de la esperanza se encendió en Cuba y él la guardó para siempre como brújula inequívoca. “*Cagaron los rusos –me dijo después de la hecatombe soviética– Pero tenemos Cuba. La única revolución victoriosa. Es como nuestro didacta político*”.

Me llegó la noticia de que el cuerpo del gordo no volvería a aparecer, que la inescrupulosa muerte se lo llevó, que el Pancreofla en compañía de la grapa no le dará una mejor digestión. Impactado y conmovido emocionalmente por la gravedad de una noticia que todavía no logro digerir (ni con la combinación que él mismo me enseñó en “El Diógenes” en la ribera de un canal veneciano), supongo que estoy en pre-tarea. Me falta mucha elaboración para lograr armar un recuerdo de Bauleo que contenga la apropiación contundente del significado de su vida, de su obra, de los centenares de páginas, diagramas (él mismo guardaba con recelo uno de Pichón) e ideas que nos dejó en estos años de enseñanza, de amistad, de solidaridad.

Y llegado este punto se me pierden las palabras porque los afectos brotan a borbotones y me empañan la vista. Entonces a falta de palabras (más bien de aire, porque entrecortada mi respiración me reclama desahogo), busco en mi archivo las que escribí para la presentación del número especial de la *Revista Cubana de Psicología* dedicada a los “encuentros” entre psicoanalistas latinoamericanos y psicólogos cubanos: *Armando no se ha ido, y aunque quisiera irse no puede, porque ya dejó aquí suficiente como para que se le reclame y no se le olvide, y porque Cuba sigue siendo para él, como me dijo un día, “La capital de las ilusiones”*.

Los autores

Isbel Barrera Cabrera

isbel.barrera@upr.edu.cu

Profesor del Departamento Formación Pedagógica General en la Universidad de Pinar del Río “Hermanos Saíz Montes de Oca”. Categoría principal de Profesor Auxiliar. Doctor en Ciencias Pedagógicas, Especialista en Docencia en Psicopedagogía y Máster en Educación.

Claudia-Adriana Calvillo

claudiacalvillo@uaz.edu.mx

Maestría en Docencia e Investigación. Lic. en Psicología. Perfil PRODEP. Docente Investigador de la Universidad Autónoma de Zacatecas, “Francisco García Salinas”, de la Unidad Académica de Psicología.

Manuel Calviño

manuelc@psico.uh.cu

Doctor en Ciencias psicológicas. Máster en Marketing y Management. Máster en Comunicación. Licenciado en Psicología. Doctor Honoris Causa de la Universidad de Cajamarca (Perú). Doctor Honoris Causa de la Universidad Nacional de Huánuco (Perú). Profesor Titular de la Facultad de Psicología, Universidad de La Habana. Comunicador social.

Felicia Leidy Carballo Junco

felicia.carballo@upr.edu.cu

Profesora del Departamento Formación Pedagógica General en la Universidad de Pinar del Río “Hermanos Saíz Montes de Oca”. Categoría principal de Profesor Auxiliar y Máster en Educación,

Reinaldo Néstor Cueto Marín

reinaldo.cueto@upr.edu.cu

Investigador del Centro de Estudios Pedagógicos para la Educación General en la Universidad de Pinar del Río “Hermanos Saíz Montes de Oca”. Categoría principal de Profesor Titular y Doctor en Ciencias Pedagógicas.

Ovidio D’Angelo Hernández

odangelocips@ceniai.inf.cu

Licenciado en Psicología. Licenciado en Sociología. Doctor en Ciencias Psicológicas. Investigador Titular y Jefe del Grupo Creatividad para la Transformación Social del Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas (CIPS), Cuba. Profesor Titular. Presidente de la Cátedra de Estudios de la Complejidad de La Habana.

Presidente del capítulo cubano de la Organización para el Fomento del Pensamiento (OFDP-I). Presidente de la Sección Psicología y Sociedad, todos pertenecientes a la Sociedad Cubana de Psicología

Marcos Lisandro Díaz Velázquez

Vedrik_06@hotmail.com

Universidad Univer Milenium, plantel Ixtapaluca, Estado de México, México

Celia García Dávila

engendrarlamaravilla@gmail.com

Profesora de la Maestría de Psicodrama y procesos grupales de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana. Cuba.

Alejandro Bejarano Gómez

alejandro.bejarano@iberoamericana.edu.co

Psicólogo y candidato a Magister de la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá. Docente investigador, miembro del grupo de investigación en Psicología, Ciencia y Tecnología. Editor de la *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*. Psicólogo Universidad Nacional de Colombia. Maestría en Psicología. Docente-investigador Corporación Universitaria Iberoamericana.

Paloma Carina Henríquez Pino Santos

paloma@psico.uh.cu

Licenciada en Psicología de la Universidad de La Habana, profesora de dicha institución. Colabora con el Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior (CEPES) y con el Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas (CIPS).

José Luis Hernández Bailón

Luishernandez010680@hotmail.com

Universidad Univer Milenium, plantel Ixtapaluca, Estado de México, México

Susana del Rosario Núñez Raventós

susyd1989@gmail.com

Licenciada en Psicología, Profesor Instructor. Por cuatro años trabajé como profesora de Psicología y Metodología de la Investigación en la Escuela Superior del Partido “Nico López” donde realicé la investigación “Competencias para la dirección política. Comunidad de Aprendizaje: Revolución” como parte de la Maestría en Psicología Educativa de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana que estoy cursando. Actualmente me desempeño como investigadora del Departamento de Neurociencias Educativas del Centro de Neurociencias de Cuba.

Omar Alejandro Olvera-Muñoz

psic.omar.olvera@hotmail.com

Licenciado en psicología por la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM. Especialista y pasante de la Maestría en Medicina Social por la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco. Profesor por asignatura de la Universidad Univer Milenium, plantel Ixtapaluca.

Katia Guadalupe Pérez Estrada

Katy_sweet18@live.com.mx

Universidad Univer Milenium, plantel Ixtapaluca, Estado de México, México

Ariel Caridad Reyes Torres

ariel.reyes@upr.edu.cu

Director de Investigaciones y Postgrado en la Universidad de Pinar del Río “Hermanos Saíz Montes de Oca”. Categoría principal de Profesor Auxiliar y Máster en Ciencias de la Educación

Rolando Javier Rodríguez Camejo

Licenciado en psicología por la Universidad de La Habana 2007. Trabaja en el Centro de Orientación y Asistencia Psicológica de la Facultad de Psicología de esa Universidad. Cursante de la Octava Edición de la Maestría en Psicología Educativa. Categoría docente de Profesor Instructor.

Antonio de Jesús Velasco Gutiérrez

Natonin_20@hotmail.com

Universidad Univer Milenium, plantel Ixtapaluca, Estado de México, México

Dionisio Zaldívar Pérez

dionisio@psico.uh.cu

Doctor en Ciencias Psicológicas. Licenciada en Psicología. Profesor Titular, Coordinador de la Maestría de Psicología Clínica, 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 en español e inglés (Mayúscula, Arial 16; longitud máxima de 15 palabras); Autor(es), centrado; primero nombre(s) y después apellido(s); Dirección electrónica del o los autores en pie de página. 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.

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.

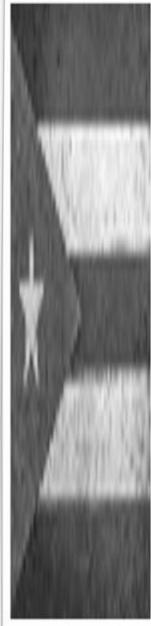
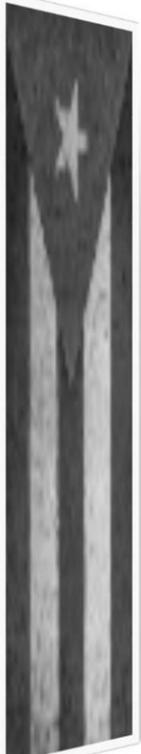
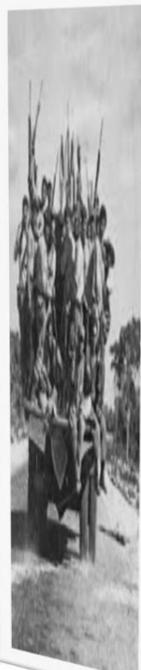
Los miembros del Comité de Evaluación Externo que revisen los trabajos podrán solicitar a su/s autor/es la aclaración o corrección parcial de estos.

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