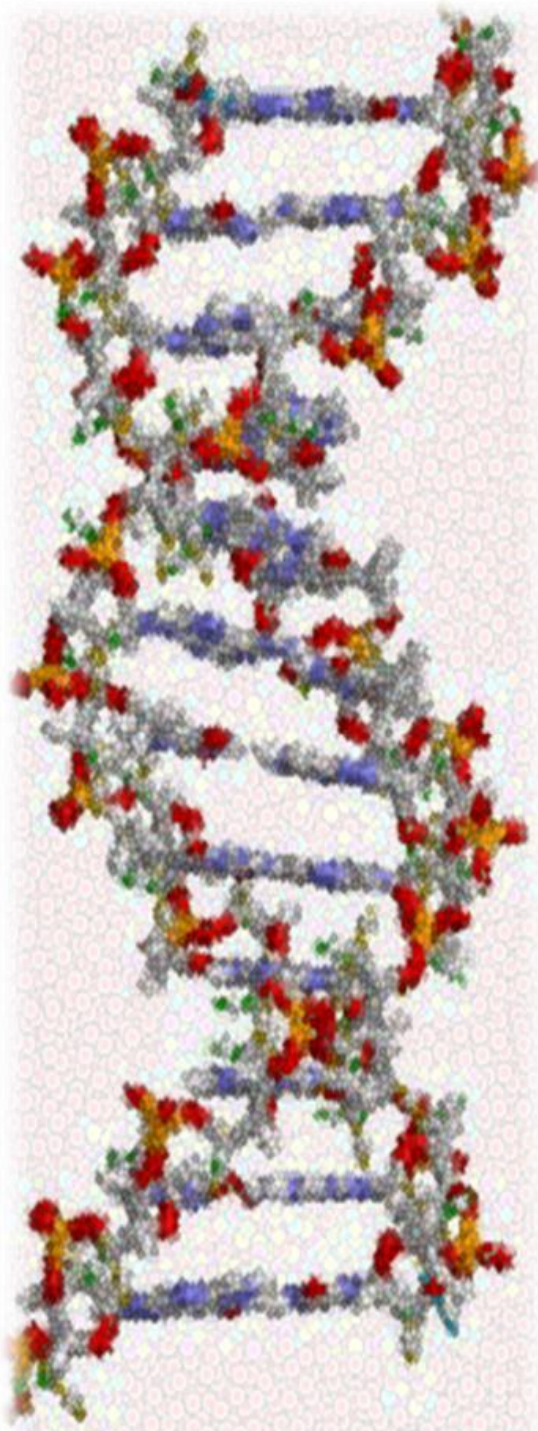


Integración Académica en Psicología.

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

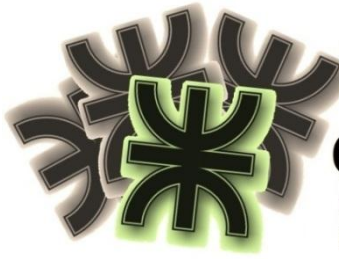


Integración Académica en Psicología.

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



Revista Integración Académica en Psicología, Volumen 2, número 4, Enero - Abril 2013, es una publicación cuatrimestral editada por la Asociación Latinoamericana para la Formación y Enseñanza de la Psicología, A.C., calle Instituto de Higiene No. 56. Col. Popotla, Delegación Miguel Hidalgo. C.P. 11400. Tel. 5341-8012, www.integracion-academica.org, info@integracion-academica.org. Editor responsable: Manuel Calviño. Reserva de derechos al uso exclusivo No. 04-2013-012510121800-203 otorgado por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. ISSN en trámite. Responsable de la actualización de este número, emotional.com.mx, Javier Armas. Sucre 168-2, Col. Moderna. Delegación Benito Juárez. C.P. 03510. Fecha de última modificación: 20 de febrero de 2013. Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación. Queda prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización del Instituto Nacional del Derecho de Autor.



Integración Académica en Psicología.

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

ISSN 2007-5588

Mesa Coordinadora de ALFEPSI

Presidente: Marco Eduardo Murueta

Edgar Barrero

Dora Patricia Celis

Rogelio Díaz

Angela Soligo

Nelson Zicavo

Director de la Revista: Manuel Calviño

Editor ejecutivo: Javier Armas

Consejo Editorial:

David Alonso Ramírez (Costa Rica)

Gustavo Carpintero (México)

Roberto Corral (Cuba)

Lupe García Ampudia (Perú)

Julio Jaime (Colombia)

Éricka Matus (Panamá)

María José Rodríguez (Chile)

Angela Soligo (Brasil)

Claudia Torcomian (Argentina)

Correctora: Vivian Lechuga

Comité Científico Editorial:

Yenny Aguilera (Paraguay)

Luís Eduardo Alvarado
(Ecuador)

Cecilia Bastidas (Ecuador)

Edgar Barrero (Colombia)

Ana Bock (Brasil)

Julio César Carozzo (Perú)

Sandra Castañeda (México)

Alberto Cobián (Cuba)

Milagros Aída Cueto (México)

Bettina Cuevas (Paraguay)

Gina María Chávez (Perú)

Lucia Da Silva (Brasil)

Rogelio Díaz (México)

Laura Domínguez (Cuba)

Benjamín Domínguez (México)

Luz de Lourdes Eguiluz (México)

Rosario Espinoza (México)

Marcos Ferreira (Brasil)

Ana María Florez (Panamá)

Horacio Foladori (Chile)

Odair Furtado (Brasil)

Mónica García (Argentina)

Mónica Elena Gianfaldoni

(Brasil)

Henry Granada (Colombia)

Javier Guevara (México)

Alma Herrera Márquez

(México)

Cristina Joly (Brasil)

Carlos Lesino (Uruguay)

Diana Lesme (Paraguay)

Lorenzo (Cuba)

Horacio Maldonado (Argentina)

MaríaLili Maric (Bolivia)

Marta Martínez (Paraguay)

Javier Mendoza (Bolivia)

Luis Morocho (Perú)

Emilio Moyano (Chile)

Myriam Ocampo (Colombia)

Mario Orozco (México)

Monica Pino (Chile)

Alicia Risueño (Argentina)

Germán Rozas (Chile)

Javier Margarito Serrano

(México)

Rubén Carlos Tunqui (Bolivia)

Eduardo Viera (Uruguay)

José Antonio Vírveda (México)

Laura Zárate (México)

Bárbara Zas (Cuba)

Contenido

Editorial	3
Manuel Calviño Director	

Reflexiones desde América Latina

LA INTERVENCIÓN PSICOSOCIAL: NECESIDAD TRANSVERSAL EN LA FORMACIÓN DE PSICÓLOGOS	4
Dulce María Judith Pérez Torres Teresa Jacqueline Pérez Torres (México)	
LA COMPRENSIÓN PSICODIDÁCTICA DE LA CREATIVIDAD	21
Emilio Alberto Ortiz Torres (Cuba) Vicenta Rocío Piguave Pérez (Ecuador)	

Propuestas en formación y enseñanza

PRÁCTICAS SOCIALES, ACCIÓN POLÍTICA Y COMUNIDADES DE APRENDIZAJE	35
Hermes Villarreal Tique (Colombia)	
PERFIL DE COMPETENCIAS PROFESIONALES DEL PSICÓLOGO	54
Lilia Lucy Campos Cornejo Miguel Ángel Jaimes Campos (Perú)	
HABILIDADES, INTERESES Y PLAN DE VIDA EN LOS ADOLESCENTES DE BACHILLERATO	73
Yolanda Elena García Martínez Agustín Jazmín González Elsa Edith Zalapa Lua (México)	
PROPENSIÓN A APRENDER Y PROCESOS DE MEDIACIÓN ¿ESCOLAR O EDUCATIVA?: ENCUENTROS Y DESENCUENTROS CON LA CULTURA DESDE UNA PERSPECTIVA CRÍTICA	90
Eduardo Enrique Sandoval Obando (Chile)	

FORMACIÓN DE TERAPÉUTAS COMPLEJIDAD Y CONTEXTOS 108

Ofelia Desatnik Miechmsky
(México)

Experiencias prácticas y aplicadas

**RELACIÓN UNIVERSIDAD-COMUNIDAD DE EXTREMA POBREZA: UNA EXPERIENCIA
DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN PARTICIPATIVA.** 121

Yenny Aguilera Zarza
(Paraguay)

**SÍNDROME DE BURNOUT E ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMIENTO
PSICOLÓGICO DE PROFESSORAS DE PROGRAMAS STRICTO SENSU
DE UMA UNIVERSIDADE NO CENTRO-OESTE BRASILEIRO.** 131

Keila Maria Moura Silva Ribeiro
Sebastião Benício da Costa Neto
(Brasil)

Los autores 150

Editorial

Aún están frescos los recuerdos de nuestro Segundo Congreso. Nuestra Asociación latinoamericana para la formación y la enseñanza de la Psicología mostró su avance, dialogó abiertamente desde todas las experiencias (disímiles y enriquecedoras), proyectó su futuro. El esfuerzo y la dedicación del Comité organizador vieron aventajadas sus expectativas. Los que tuvimos el privilegio de compartir espacio con las decenas de participantes, regresamos a nuestras instituciones con un profundo sentimiento de que estamos haciendo lo que América Latina nos pide. Y sabiendo que aún tenemos mucho por avanzar, nos sentimos satisfechos por lo logrado.

En el marco del Congreso se organizó una reunión de trabajo con especialistas vinculados a los procesos de edición de revistas de psicología en nuestro continente. Una actividad de suma importancia en el desarrollo de los procesos de visualización, intercambio y coordinación de las acciones profesionales y científicas de las psicólogas y psicólogos de nuestro continente.

“Integración Académica en Psicología” lanzó una propuesta contentiva de cuatro puntos esenciales: 1. La inclusión, en cada una de las webs de las revistas en formato electrónico que tenemos hoy, de los links a todas las revistas de vocación latinoamericanista; 2. Establecer un formato único de presentación de los trabajos (normas editoriales, citas, etc.) de manera que se puedan intercambiar trabajos, con el acuerdo de los autores, en dependencia de las líneas temáticas de una u otra revista; 3. Defender la soberanía narrativa asociada a las diversidades no solo culturales, sino epistemológicas y metodológicas; 4. Avanzar en la construcción de las condiciones necesarias para crear un indexador más autóctono, más adecuado a las particularidades del ejercicio de la psicología en nuestro continente. Un indexador no comprometido con los hegemonismos editoriales que hoy existen, y de los que las estructuras académicas y científicas se hacen acreedores, cercenando la identidad de nuestra psicología.

Son, por supuesto, propuestas-guía que pretenden esclarecer un rumbo y un destino.

En el Congreso se presentaron excelentes trabajos y experiencias poco conocidas por la mayoría de nuestros profesionales. Encomiable ha sido el trabajo realizado para publicar el libro de resumen del Congreso. Contiene más de un centenar de ponencias, pósters, presentaciones de libro. Un extenso material disponible en versión digital. No obstante, y por acuerdo de la Mesa Coordinadora de ALFEPSI, muchos de los trabajos incluidos en este libro de resúmenes se publicarán en las páginas de nuestra revista.

El presente número incluye algunos de los trabajos que se escucharon en la hospitalaria y solidaria Universidad del Bío Bío, en Chile. El compromiso con la formación latinoamericanista es indiscutible. Las reflexiones y las experiencias aquí contenidas refuerzan nuestra confianza en que sí se puede. En México, en Ecuador, en Colombia, Perú, Cuba, en Chile, Paraguay, en Brasil. En toda América Latina, una psicología a favor de nuestros pueblos, en aras de su bienestar, de su felicidad, es sin duda alguna posible.

Comenzando el año 2014, en nombre del Consejo y del Comité Editorial de *“Integración Académica en Psicología”*, les deseamos a todos, nuestras y nuestros, lectores un año de éxitos y realizaciones en la vida familiar y profesional. Que nos acerquemos más a nuestro sueño de una psicología desde, con y para América Latina.

Manuel Calviño

Director

LA INTERVENCIÓN PSICOSOCIAL: NECESIDAD TRANSVERSAL EN LA FORMACIÓN DE PSICÓLOGOS

Dulce María Judith Pérez Torres

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla. México

Teresa Jacqueline Pérez Torres

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. México

Resumen

El propósito del trabajo es dar a conocer estrategias pedagógicas y actividades que permitan lograr el perfil de egreso en la formación del psicólogo desde el área de la psicología social y fortalecer en el proceso cognitivo los conceptos, metodologías y actitudes ante la intervención de fenómeno social, que le permitan al estudiante la comprensión de su responsabilidad social como profesional.

Para lograr lo anterior es necesario implementar una metodología que permita vincular tres aspectos fundamentales como son: auxiliarse de otros campos del conocimiento por medio de un enfoque polifónico, creativo e innovador, así como ir tendiendo redes de colaboración científica y establecer estrategias pedagógicas interactivas para los estudiantes.

Dentro de las conclusiones destaca el establecimiento de trabajos sustentados en tres fases a saber: determinación de las unidades de análisis; observación extensiva de las prácticas de intervención; interacción efectiva con estructuras intra y meta grupales, que van permitiendo ir más allá de las subjetividades de los sujetos, proponer soluciones a los fenómenos sociales por medio de diferentes formas de intervención.

Palabras clave: Formación profesional, estrategias pedagógicas, investigación, psicología social.

Abstract

The purpose of this paper is to provide teaching strategies and activities to achieve the graduate profile in the training of psychologists from the area of social psychology and strengthen cognitive process concepts, methodologies and attitudes to intervention phenomenon social , that will allow the student the understanding of its social responsibility as a professional.

To achieve this it is necessary to implement a methodology to link three key aspects such as: draw on such other fields of knowledge by a polyphonic unique , creative and innovative approach and be tending scientific collaboration networks and establish strategies interactive teaching for students .

Among the conclusions is the establishment of sustained work in three phases namely the determination of the units of analysis , extensive observation of intervention practices ; effective interaction with intra and group goal structures , ranging allowing to go beyond the subjectivity of individuals , propose solutions to social phenomena through various forms of intervention.

Keywords : Vocational Training, teaching strategies , research, social psychology.

Introducción

El capítulo del texto surge por la necesidad de dar un cuerpo conceptual al conjunto tan diverso de actividades científico-teóricas para los especialistas de la psicología social donde el propósito es dar a conocer estrategias y actividades que se pueden llevar a cabo en la formación del psicólogo.

El estudio de la psicología social permite avanzar en la construcción de conceptos y metodologías que identifiquen, analicen, describan y posibiliten la comprensión de un fenómeno social fundamentado, desde una posición teórica y práctica.

La intervención en psicología social estudia un sin número de fenómenos, sin embargo, para explicarlos necesita auxiliarse de otros campos del conocimiento para obtener resultados satisfactorios, esta forma de intervenir permite a los estudiosos de la psicología ir tendiendo redes de: a/colaboración científica, b/estrategia interactiva de los actores sociales, c/manejo metodológico polifónico, creativo e innovador, como lo han planteado Podesta (2008) y Guevara (2010). Lo anterior, por medio de tres fases: (1) determinación de las unidades de análisis; (2) observación extensiva de las prácticas de intervención; (3) interacción efectiva con estructuras intra y meta grupales.

Esta forma de interesarse ante un fenómeno social permite incrementar los estudios diacrónicos y mostrar la dinamicidad de los integrantes de las diversas culturas y fomentará los espacios de intervención en la psicología social, donde se ponen en juego la actividad profesional específica, en el manejo de grupos, de la contención de estos y la capacidad de escucha para solucionar el problema que se está percibiendo.

Los estudios psicólogo-sociales son una respuesta a la necesidad de analizar y actuar sobre los problemas de las interacciones personales en sus diversos contextos sociales. Por lo tanto el capítulo se integra de los siguientes ejes de reflexión: Acercamiento a la historia de la psicología social, relación con las ciencias sociales a fin de presentar una red de conocimiento, así mismo se muestran las funciones, ámbitos de actuación, sectores emergentes y se establece un mecanismo para una práctica de intervención y comprensión de la psicología social.

Acercamiento a la historia de la psicología social, relación con las ciencias sociales

En este apartado se revisan algunas definiciones de psicología social, se presentan temas eje y un abordaje en el país.

La psicología social es el estudio científico de la manera en que los individuos, piensan, sienten y se comportan en un contexto social. La psicología social examina también la determinación mutua entre un individuo y su entorno social e investiga los rasgos sociales del comportamiento y el funcionamiento mental; también G. W. Allport, Jones, Graumann, Páez, Valencia, Morales y Ursúa, señalan que 1908 marca el punto de partida de la psicología (Morales, Garivia, Moya ,Cuadrado. 2007). En esa fecha aparece por primera vez el título *Psicología social* en una publicación, y lo hace por partida doble, en una obra de Mc Dougall y otra de Ross, lo que fue el contexto ideal para un nuevo conocimiento.

La psicología social es el intento de comprender y explicar cómo los pensamientos, sentimientos y comportamientos individuales son influidos por la presencia real o imaginaria de los otros (Allport Gordon, 1968).

La psicología social también es una rama de las ciencias sociales que explica cómo la sociedad influyó en la cognición, la motivación, el desarrollo y el comportamiento de los individuos (Cartwright, D. 1997). Lo que caracteriza a la psicología social es es el concepto de relación, interdependencia, interacción, influencia: modificación de la conducta y las creencias de una persona debido a la presencia de otros.

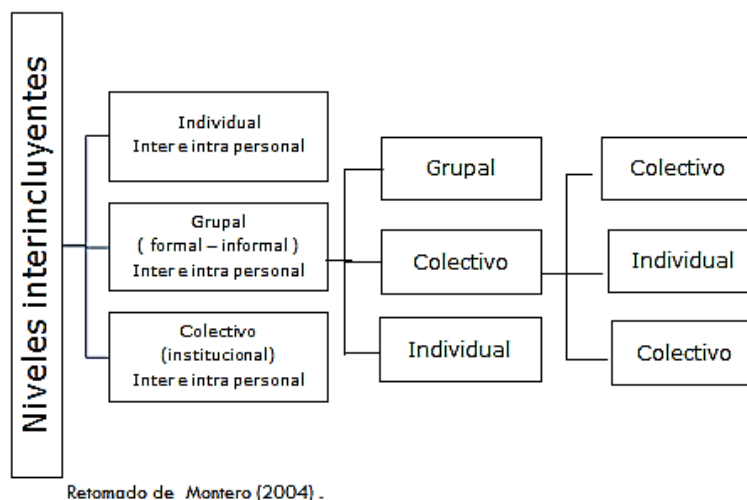
Los primeros textos que incluyeron la focalización entre el individuo y una amplia perspectiva en diversos comportamientos, fueron (*ver tabla 1*):

Contenidos fundamentales	Publicaciones pioneras
Aspectos biológicos de la psicología social	Darwin (1871; 1872); Mc Dougall (1908)
Psicología social y cultura	Kardiner (1939); Whiting y Child (1953)
Psicología social y medio ambiente	Lewin (1917)
Cognición social Bartlett	(1932)
Categorización Bruner	(1957)
Creencias fundamentales	Lund (1925)
Estereotipos	Katz y Braly (1933)
Atribución	Heider (1944)
Emociones desde la perspectiva psicosocial	Langfeld (1918); Jennes (1932); Cantril y Hunt (1932)
Relaciones interpersonales y atracción	Newcomb (1956; 1961)
Altruismo	Aronfreed y Paskal (1965)
Agresión	Dollard, Doob, Miller, Mowrer y Sears (1939)
Actitudes	Thurstone (1928); Thurstone y Chave (1929); G. W. Allport (1935)
Persuasión	Hovland, Janis y Kelley (1953)
Influencia	F. H. Allport (1920); Sherif (1936); Lewin (1947)
Prejuicio	Katz y Braly (1935); Clark y Clark (1947)
Identidad	Miller (1963)
Movimientos colectivos	Le Bon (1897); Mc Dougall (1920); Cantril (1941)
Memoria colectiva	Halbwachs (1950)

Tabla 1: Temas estudiado por las Diversas escuelas
 Tomada de Morales, Garivia, Moya y Cuadrado. (2007)

Los estudios de la psicología social no quedan en lo mostrado sino que se van ajustando los nuevos temas, así como a las necesidades sociales que van surgiendo ante la diversidad, la inclusión y los temas emergentes, por lo tanto las investigaciones de Mullen y colaboradores se pueden formular en los términos de la definición de G. W. Allport, que son resultados de manifiesto que la presencia de otras personas, en contexto sociales diferentes y complejos (como el posicionamiento de los grupos étnicos de inmigrantes, de jóvenes), generan nuevos comportamientos, simbólicos como los etnofaulismos, (Graumann, 1998; Khleif, 1979) quienes influyen y se manifiestan en estereotipos de exclusión.

La psicología social es un campo complejo de intervención porque tiene por tarea el estudio de las experiencias psíquicas del individuo que son únicas e irrepetibles, dentro de una relación grupal, (de pares, institucional, asociaciones entre otras) teniendo presente que la unidad de análisis de la psicología social es el individuo en la sociedad o como miembro de un grupo, el individuo en relación con otros, lo que implica un conocimiento de la persona en grupos, la sociedad y la cultura (*ver esquema 1*).



Esquema 1. Niveles de intersección

En México, el estudio de la psicología social se instaura con el movimiento de la psicología transcultural, que surge a finales de los años 50 estrechamente vinculados con los estudios del Dr. Rogelio Díaz Guerrero y los psicólogos de la Universidad de Texas en Austin, abordando aspectos de la personalidad cuyas raíces teóricas y metodológicas se hallan en la psicología norteamericana (Holtzman, Peck, Swartz, Osgood). Los estudios de Díaz Guerrero fueron parte aguas en las investigaciones, por los escritos realizados por Samuel Ramos donde solo se aprecia una mirada interna del mexicano, sus fracasos y aspiraciones, así como los ensayos de Carlos Fuentes que presenta las condiciones familiares, culturales y económicas del país al finalizar los años 50.

En la actualidad, el abordaje de un problema social reconoce la necesidad de recurrir a diversos aportes teóricos, para el posicionamiento de los trabajos de investigación donde se focalizan los contenidos de procedimiento del pensar-actuar de un grupo social y su vinculación con el desarrollo de los procesos cognitivos, consistentes en interpretar, comprender y explicar la relación, referida al desarrollo de contenidos discursivos culturales, existentes entre las prescripciones actitudinales en el nivel inter, intra y social, de los actores sociales así como de las elaboraciones, interincluyentes que generan conocimientos a la luz de los procesos cognitivos implícitos y explícitos involucrados en los diseños cuantitativos, cualitativos y mixtos.

La investigación social, posibilita analizar el objeto de estudio desde un enfoque sistemáticamente ecléctico e interdisciplinario para el entendimiento del comportamiento humano, el diseño de intervención debe ser entendido en un nivel lógico de análisis que permita reconocer la realidad compleja e integral, opuesto a las barreras disciplinares.

La psicología social vincula diferentes campos del conocimiento incluyendo la sociología, la historia y la psicología cultural, la psicología clínica, la psicología educativa, la psicología de la personalidad y la psicología cognitiva. En esta convergencia se han realizado importantes trabajos de investigación (*ver tabla 2*).

Temas tratados hasta 1990
Psicología política
Psicología de la salud
Necesidades y motivaciones sociales
Psicología social comunitaria
Procesos colectivos (migración, socialización y organizaciones)
Psicología del deporte
Temas tratados hasta 2005
Psicología del conflicto
Psicología positiva
Las relaciones interpersonales, habilidades de comunicación y asertividad
La persuasión y la negociación
Representación social
Psicología de emergencia y desastres naturales
Psicología transcultural

Tabla 2: Acercamiento al tratamiento de los temas de 1990 a 2005
Basado en Montero (1993) *Evolución y tendencias actuales de la Psicología en América Latina*.

Las investigaciones en psicología social exploran la naturaleza automática y la naturaleza controlable de diversos procedimientos cognitivos, así como también los estudios referidos a las perspectivas biológicas, incluyendo las neuronales, la genética y los principios evolucionistas, así como las diferencias de género, las relaciones personales, la agresión. No está de más mencionar que los estudios culturales son un tema relevante de estudio pues la especificidad cultural de sus hallazgos y teorías, se contrastan mediante el análisis de sus similitudes y diferencias entre culturas, así como entre grupos étnicos que los conforman.

El uso de las tecnologías, es un tema emergente en el campo social y proponiendo técnicas mejoradas para obtener imágenes del cerebro, su funcionamiento e interconectividad en las relaciones interpersonales, lo que ha impulsado la investigación referida a la realidad virtual.

La psicología social es una ciencia en continuo movimiento, Moscovici (1979), señala que los movimientos sociales se encuentran en continua evolución, por lo tanto, las funciones, los ámbitos de actuación, los sectores emergentes, implican que el psicólogo tiene que prepararse teóricamente para ejecutar diferentes funciones y desarrollar actividades en su campo y quehacer profesional.

Las ideas psicológicas del siglo xx fueron producidas e intercambiadas de manera amplia entre filósofos, hombres de la medicina, economistas, políticos, historiadores, artistas y otros, sin embargo, a mediados del siglo resultó muy novedosa la aparición de grupos de especialistas que realizaban demandas, exitosas, de monopolio de la verdad psicológica. Los miembros de estos grupos han instituido un conocimiento psicológico validado, para ser tomados muy en serio, de que las ideas psicológicas deben atravesar el prisma formado por el marco normativo e institucional de la comunidad de especialistas reconocidos (Young, R1973). Para que las ideas particulares, los métodos

y los sistemas sean proyectados como imágenes y símbolos, lenguaje y experiencia personal, cuya inequívoca apariencia depende de la relación entre la teoría y la práctica profesional.

Funciones del psicólogo social

Posicionar la actividad del psicólogo en la parte social es una actividad poliédrica pues no solo va a conocer a la persona como individuo, sino siempre tiene que trabajar en función del contexto inmediato, por lo que no está de más presentar algunas actividades.

El psicólogo desarrolla las siguientes funciones:

a. Atención directa

Esta perspectiva se comparte de modo general con otros muchos ámbitos de la psicología aplicada en los cuales el psicólogo interviene directamente con la población objetivo de los servicios para evaluación, orientación y/o solución de problemas. La atención directa puede realizarse de formas variadas según se trate de atención focalizada a individuos, grupos o comunidades (*ver tabla. 3*).

Institución	Atención directa	Atención (Observación intensiva)
Atención al adulto mayor	Cuidado del adulto mayor	Nivel de interacción con los pares y alternativas de convivencia, así como las intervenciones de autoayuda con los familiares
Apoyo a personas farmacodependientes	Fortalecimiento de habilidades, competencias y recursos para la prevención o recaída	Intervención, modos de enfrentamiento de sus problemas y establecimiento de soluciones en el nivel individual, familiar y contextual
Educativa	Prevención socioeducativa con psicología de la intervención social	Propuesta de programas de calidad. Intervención en la prevención de primer y segundo nivel
Atención a grupos vulnerables	Estrategias de empoderamiento y posicionamiento social	Nivel de empoderamiento entre mujer /hombre y su situación conflictiva. Intervención integral con grupos
Apoyo ante emergencias y desastres naturales	Resiliencia y apoyo comunitario	Actividades grupales. Fortalecimiento en la inteligencia emocional, Aliaga, A. (2000)

Tabla 3. Atención directa

Autoría Propia (2012). Basada en diversas fuentes

Asesoramiento y consultoría

Como uno de los rasgos más distintivos de la intervención social destaca la función profesional en la cual el psicólogo social realiza una intervención dirigida no al cliente de los servicios, sino al personal o a la dirección de programas o servicios, respecto a su funcionamiento, implementación, opciones alternativas, superación de crisis de manera indirecta en la cual se obtiene un efecto multiplicador estilo bola de nieve, para orientar y asesorar a la población objetivo (*ver tabla 4*).

b. Dinamización

En los estudios de la formación de psicólogos que se dan al interior de la educación superior, la universidad señala las áreas sustantivas de desarrollo profesional, las cuales se han enmarcado en tres actividades primordiales: la investigación, la docencia y la difusión para consolidar la integración de los saberes, las habilidades y competencias de un profesional de la conducta humana.

Investigación

Una función primordial del psicólogo social es la producción de materiales que evidencien sus intervenciones y que contribuyan al avance del cuerpo de conocimientos que sustentan esta actividad profesional en la formación; se acerca a los estudiantes a realizar sistemáticamente trabajos de intervención en las problemáticas sociales.

La investigación-acción es una manera de intervenir en una comunidad, Spink (2007) señala que es necesario establecer una metodología seria y sistematizada, que tiene como propósito producir conocimiento práctico en la conducta diaria de las personas, lo que formaría parte del proceso de vivir. Para Spink (2007, 2008), el conocimiento generado por la psicología social construye saberes junto a otros, conversando, pasando tiempo juntos, conviviendo, debatiendo, actuando.

La Escuela de Ginebra (Doise y Mugny) subraya las interacciones sociales como componentes claves en la construcción de los instrumentos cognitivos; a partir de investigaciones experimentales sobre conflictos sociocognitivos que muestran la presencia de las regulaciones de orden social sobre las regulaciones en el individuo (CESA, 2012).

En América Latina son los psicólogos quienes promueven un giro en el abordaje del fenómeno orientado hacia la aplicación del conocimiento en la solución de los problemas sociales, que suceden en la diversidad contextual, como las comunidades, particularmente marginales.

El psicólogo social y de atención comunitaria es un especialista con una amplia formación teórica para el análisis de distintas problemáticas sociales y su relación vincular con el contexto macrosocial, utiliza modelos metodológicos innovadores para el estudio, diseño e implementación de procedimientos, y técnicas para la realización tanto del diagnóstico como de la intervención psicosocial.

La investigación tiene que ser sustentada bajo tres aspectos básicos a saber:

- Promover líneas de investigación y diseño de intervenciones adecuadas a las necesidades de la sociedad, estableciendo estrategias interactivas con los actores sociales.
- Implementar el manejo metodológico polifónico, creativo e innovador donde se establezcan tres fases de intervención: (1) determinación de las unidades de análisis; (2) observación extensiva de las prácticas de intervención; (3) interacción efectiva con estructuras intra y metagrupalas.
- Trabajar en colaboración intradisciplinar, multidisciplinar, transdisciplinar, pues hoy por hoy los conocimientos no se generan desde una sola arista del conocimiento, sino que el avance se organiza, estimula y fortalece desde trabajos en pares, en equipos disciplinares diversos, así como en distintas partes del mundo en el mismo momento. Impulsar la colaboración científica, con intercambios académicos de estudiantes, profesores y personal de otras instituciones y organizaciones, para establecer vínculos interdisciplinarios.

Institución	Atención indirecta	Atención
Atención al adulto mayor	Equipo multidisciplinario de salud (médicos, enfermeras, geriatras, gerontólogos, tanatólogos, nutriólogos) enfermeros, kinesiólogos, abogados y psicólogos (Mendoza y Rodríguez, 2000).	Disminución de la ansiedad que genera estar en este período de la vida. Identificación y prevención de las causas que determinan las desigualdades y las condiciones sociales en cada contexto. Tareas de prevención y rehabilitación de cada persona y su familia, en singular y particular de la situación enfermedad-internación.
Apoyo a personas farmacodependientes	Equipo multidisciplinario del sector salud especializado en farmacodependencia, psicólogos y especialistas en derecho. Articulación con sectores gubernamentales y no gubernamentales involucrados, incluyendo la comunidad (Pérez, A. & Scoppetta, 2002).	Servicios de tratamiento y rehabilitación para mitigar el estigma social y la discriminación contra las personas dependientes. Educación y sensibilización a la familia sobre características de las sustancias psicoactivas y consecuencias de su abuso, importancia del papel de la familia como red de apoyo.
Educativa	Equipo interdisciplinario (maestros de cada nivel, pedagogos, psicopedagogos, supervisores, directores, apoyo técnico, apoyo académico y administrativo) (Arévalo, G/ Maldonado J., 2005).	Relaciones interpersonales entre pares. Asesoramiento en los programas de calidad. Nivel preventivo, de orientación y de prácticas saludables de relación entre los pares.
Atención a grupos vulnerables	Equipo multidisciplinario de salud (médico legista, enfermeros) apoyo legal, especialista en derechos humanos, psicólogo, equipo de seguridad (policía, escribiente). (Álvarez, Guisado, López, Velilla & Fernández, 2003).	Fortalecimiento del área personal y el área relacional. Intervención en los procesos de victimización y desvictimización (diversas dimensiones de la victimización [primaria, secundaria y terciaria]). Implementación de estrategias de prevención, reducción, de respuestas sociales, jurídicas y asistenciales tendientes a la reparación y reintegración social de la víctima.
Apoyo ante emergencias y desastres naturales	Elaboración de programas dirigidos a grupos para-profesionales (bomberos, policías, agentes de tránsito). Programas formativos dirigidos a psicólogos de catástrofes.	Actividades de concientización de programas de información a la población. Fortalecimiento en el ejercicio de simulacros y programas de autopercepción en el ámbito escolar.

Tabla 4: Atención indirecta
 Autoría Propia Pérez T. (2012) Basada en diversas fuentes

La investigación por tanto es una oportunidad en la formación y en la intervención de los estudiosos de la conducta humana. La investigación en psicología debe entonces aspirar a la sabiduría en relación al conocimiento del hombre, de su vida y su desarrollo, para responder a las necesidades del contexto inmediato con un interés profundo y real para la generación de conocimientos.

Docencia

Asistimos a una actividad mundial retadora de cambios continuos, que van configurando las nuevas maneras de aprender, la universidad como institución y el profesor como agente socializador del siglo XXI, que están en continua resignificación de los roles de desempeño en torno a la vida cotidiana de preparación profesional.

Los sistemas educativos no se mantienen inertes, están en continua transformación derivada de la concientización del agotamiento de un modelo tradicional que no ha conciliado el crecimiento de calidad y equidad de las nuevas demandas sociales así como de los temas emergentes de la sociedad. En este panorama, la formación profesional, adecua respuestas a las demandas contextuales con grados crecientes de autonomía y reconceptualiza el rol docente y la exigencia en los procesos de descentralización, gestión de la institución y de los cambios que están ocurriendo en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Loscertales, 1995).

La docencia tiene que ser considerada como una forma de investigación que hace el docente, al hacer acopio del material de apoyo bibliográfico, seleccionar y sistematizar los contenidos temáticos, así como las líneas de trabajo, analiza y reflexiona los intereses del programa y las experiencias contextuales, e inculcarlas a los estudiantes. Al respecto, Labaké (2007) señala en cada una de estas actividades que el docente se convierte en investigador: 1/ de su propia práctica, 2/ del impacto de esta en los estudiantes 3/ de la promoción en el campo científico.

El trabajo docente, no es un mero requisito institucional, sino una necesidad de auto confirmación de conocimientos y talentos que la persona tiene que tener claro para poder proyectarla a sus estudiantes, y a su vez comprender que la formación no tiene por qué asimilarse como un consultorio de profesionales únicamente de la salud mental individual, sino que es un ámbito de relación en un clima saludable de formación social y comunitaria.

El trabajo docente se ve cubierto por una serie de expectativas que van más allá del dominio disciplinar de campo científico, que es necesario trascender la función con una actuación social desarrollada de forma autónoma y creativa, sobre la base de la experiencia docente y una franca motivación, así como una formación en pedagogía donde se posibilite la búsqueda de soluciones a problemáticas de la misma práctica docente.

En el escenario de la práctica docente se reproduce y recrea la apreciación cultural, la configuración de la investigación e intervención interrelacionadas entre los actores: el docente, el alumno y la orientación institucional-académica, a su vez mediada por las creencias, valoraciones, representaciones y supuestos construidos, a partir de los cuales se asignan roles y se adoptan normas que regulan el comportamiento individual (Brunner, 1997).

Por lo tanto, en la universidad, los profesores se manejan dentro de un marco de valores que afirman su identidad y unifican en una sola confluencia la implicación de los ámbitos: académicos, humanos y sociales, lo que significa una formación integral, donde el docente fortalece la creatividad y el uso estratégico de las TIC's y TAC's, para que el estudiante se convierta en actor activo de su propio proceso por medio de actividades que lo lleven a escenarios reales de aprendizaje con un enfoque sistémico, a través de un currículum flexible.

Al señalar que los docentes y estudiantes tienen que lograr aprendizajes contextualizados, en la asignatura de Psicología Social, se tiene como propósito situar el conocimiento en el escenario real, fortaleciendo procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación en el marco de la atención directa, para lograr la innovación educativa.

En lo que respecta al área de difusión, se sabe que esta tiene varias aristas como son: difusión cultural y extensión de los servicios para la comunidad, así como la difusión de las actividades que se realizan en el nicho de la universidad. En este caso la difusión del conocimiento científico es una tarea fundamental de toda la formación universitaria, la cual puede ser de educación continua y a distancia, servicio social, orientación educativa, servicios asistenciales y comunitarios.

Las instituciones de educación superior tienen como tarea fundamental la parte de la difusión por medio de la implementación de actividades creativas e innovadoras en el momento de abordar un estudio o de intervenir en un contexto determinado. Por su parte la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) ha propuesto que la función primordial del área de gestión es:

Promover estrategias para establecer la interacción sistemática con la docencia e investigación, por medio de la creatividad y la innovación en el conocimiento, permitiendo respuestas flexibles y oportunas a las necesidades sociales. Incorporar las nuevas tecnologías existentes hasta hoy para la difusión, divulgación, promoción y servicios, por medio del fortalecimiento de los programas de investigación regional y nacional sobre las diversas manifestaciones culturales del país.

Intervención en Temas emergentes

La conceptualización de temas emergentes ha sido motivo de debate, pues si bien muchos de estos tópicos no son de reciente aparición en el marco social, la psicología ha venido estudiándolos pero hoy más que nunca hace falta empoderarlos en el marco de los trabajos de investigación, docencia y difusión.

Comunitaria

La psicología comunitaria, si bien es una temática reciente de la psicología social, tiene como propósito de intervención la resolución de problemas en un contexto histórico determinado donde se evidencia la diversidad cultural y sus necesidades (educacionales, culturales, de salud, económicas, alimentarias, etc.), a través del estudio en tres vertientes: 1/teórico, 2/ análisis de las variables psicosociales, 3/ desarrollando una estrategia de intervención protectora, promocional y preventiva, que persigue una mayor conciencia de comunidad, y dinamización del potencial de recursos humanos y contextuales.

La intervención posibilita reconstruir un tejido social más solidario por medio de la creación de flujos de apoyo al interior de la comunidad, la promoción de movimientos asociativos, el impulso a la generación de proyectos nacidos de las propias necesidades de cada comunidad (Montero, 1994) para la transformación social en los miembros de la comunidad, con miras a la concientización. Por tanto, el enfoque responde a la transformación de participación social que persigue establecer sinergia de grupos y comunidades para enfrentar sus problemas comunitarios y alcanzar aspiraciones compartidas por medio de la socialización, autogestión y participación.

Dentro de los ámbitos de actuación del psicólogo comunitario se encuentra el área de la salud, la educación, organizaciones sociales, donde la intervención se realiza al interior de hospitales, centros de rehabilitación, centros juveniles, colegios, familias, espacios en los que se plantea el incremento del bienestar social, la mejora de la calidad de vida de los ciudadanos, el desarrollo integral.

La intervención destaca la dinamización de grupos, consultoría, etc., desde una perspectiva preventiva y proactiva, focalizada en grupos de riesgo o grupos relevantes con respecto al problema del que se trate. Igualmente los programas de participación social o sensibilización ante grupos o problemas concretos sean del ámbito que fueren deben ser contemplados desde las estrategias comunitarias. Uno de los contextos de trabajo más relevantes para los psicólogos en este sector son los servicios sociales comunitarios, si bien en este caso el trabajo con la comunidad se complementa con la atención directa a los ciudadanos.

La psicología comunitaria trabaja aspectos del desarrollo humano en la agenda intelectual y social, con el enfoque humanista en casi todos los casos, la salud mental y el bienestar en la llamada psicología positiva. (La teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan que ha sido aplicada a diversos ámbitos como la intervención psicosocial o la reformulación del bienestar psicológico hecha por Carol Ryff, 2000).

La psicología comunitaria ha apuntalado el estudio de la colaboración y de las relaciones horizontales entre los integrantes del estudio, tanto en el trabajo socio-profesional, como en el valor del empoderamiento desde el soporte teórico; los programas que utilizan este enfoque se orientan a permitir el acceso a todos los integrantes de la comunidad asumiendo el valor de sus recursos personales, toma de decisiones individuales como colectivas, conseguir espacios y metas comunes en la resolución de problemas (C. Luzuriaga, 2005).

Dentro de las funciones del psicólogo comunitario, se encuentra el diagnóstico desde una perspectiva psicológica individual, que se ocupa por la estructura vinculación contextual –cultural y espacial–, de un nuevo espacio de actuación en donde prioriza los problemas sociales de la comunidad, y se permite la intervención de los sujetos sociales para cambiar la dinámica comunitaria. El psicólogo comunitario trabaja interdisciplinariamente, con áreas de la antropología, economía, política, historia, sociología, en su rol de facilitador/activador/agente de cambio orientado al desarrollo de recursos de un grupo o de una comunidad lo que le da un estatus de mejora social (Montero 2008).

Actualmente los cambios en el mundo han originado una manera de comprender los fenómenos sociales desde diferentes aristas del conocimiento. Pichon Riviére (2009) señala que en el estudio de los temas emergentes se hace necesaria la creación de ámbitos, caracterizados como ámbito grupal, institucional y comunitario, que requieren manejo técnico diferenciado.

Psicología del deporte

La psicología del deporte surge como consecuencia de las contradicciones que aparecen en la práctica de la actividad deportiva y sobre todo en el proceso de entrenamiento y competencias de deportistas de alto nivel. La psicología del deporte como un fenómeno cultural representativo del siglo a través de su progresiva implantación en todas las esferas sociales, donde se hace necesario la implementación de actividades lúdicas y de juego, que permiten el desarrollo integral de la persona.

La evolución constante en la investigación psicosocial del deporte provoca la integración de todas las ciencias y cambios en la forma de llevar a cabo la observación, registro y evaluación del desempeño deportivo por lo que se ha hecho necesaria la intervención de implementar tecnología (tecnologización del entrenamiento) en el registro de la fisiología deportiva, así como aspectos nutricionales, aspectos ergonómicos para la ejercitación adecuada y de estimación de desgaste deportivo.

En el rubro de la investigación se abordan las características del deporte competitivo; es decir la necesidad de incrementar el rendimiento constantemente de los deportistas y ha provocado la búsqueda de métodos y conocimientos por parte de los profesionales a él vinculados.

El rol del psicólogo deportivo, desde la propuesta de Córdova (2006) más allá del trabajo con el deportista, contempla que los entrenadores tienen que realizar actividades con la familia del deportista pues todos se encuentran involucrados en este rubro (*ver tabla 5*).

Tarea	Objetivo	Función
Evaluación y diagnóstico	Identifica la conducta del deportista en cuanto a las respuestas de control y mantención de emociones, evaluando el contexto deportivo (deportistas, jueces, directivos, familiares, espectadores, medios y de comunicación)	Clarificar los servicios del psicólogo con otras ciencias Elaborar registros y pruebas psicológicas de rendimiento, competición, afrontamiento al estrés. Sugerir cauces de comunicación entre los actores (deportistas, entrenadores, familiares y psicólogos deportistas)
Planificación y asesoramiento	Coordinación interdisciplinar con el resto de especialistas en ciencias del deporte para fortalecer la efectividad de la intervención por medio de la producción de programas de entrenamiento psico-deportivo.	Elabora programas de intervención cuyo propósito sea el de obtener mejores resultados en las competencias. Establecimiento de sistemas de control y evaluación parciales del rendimiento deportivo. Prevención y detección de problemas. Resiliencia deportiva
Investigación e intervención	Entrenamiento psicológico, a partir del diseño y aplicación de estrategias para el seguimiento, modificación y competición deportiva.	Diseño y aplicación de estrategias psicológicas para la gestión y dirección de instalaciones deportivas. Promover y facilitar la actividad física a los distintos grupos deportivos, así como su seguimiento directo e indirecto.

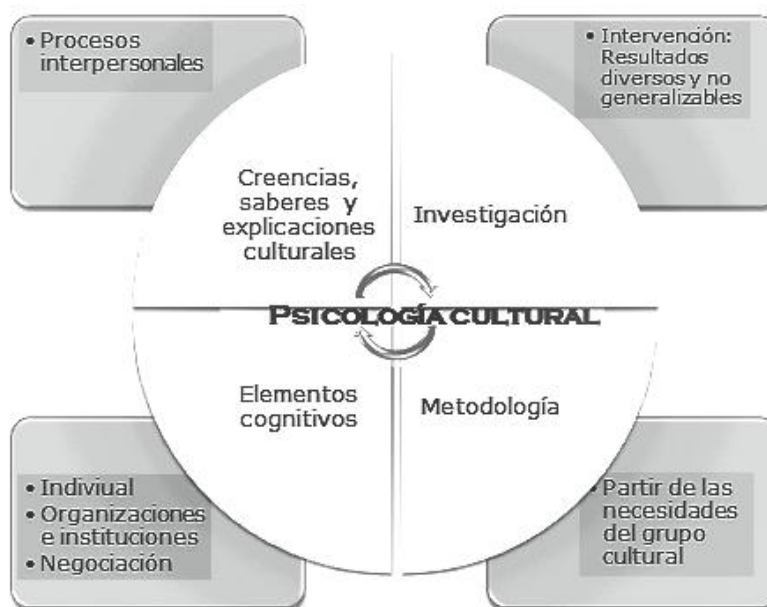
Tabla 5: Psicólogo deportivo tareas y funciones.

Gestión Intercultural

La psicología cultural, es un campo diverso de discusiones y conceptos que se derivan de la gama de problemáticas que atiende este rubro, así como se construyen, deconstruyen y co-construyen las expresiones y prácticas culturales. Por tanto querer ajustar al sujeto solo en un contexto social resulta poco probable.

Cubero y Santamaría, (2005); Greenfield, (2000) señalan que la psicología cultural estudia los procesos que se generan en las interacciones y en las prácticas sociales en las que se ven inmersos. Como las creencias, los saberes que le dan sentido a sus comportamientos y generan en el imaginario social una serie de explicaciones válidas para determinados grupos. Los psicólogos culturales según Bruner (1990) se ocupan del análisis que los sujetos realizan en torno a su vida cotidiana, que es lo más cercano a sus experiencias de vida, por lo tanto desde esta perspectiva el individuo es visto como un agente que en su transitar es influido por distintos acontecimientos y determinaciones del ambiente social inmediato.

La psicología cultural en su estudio, considera la toma de decisión que una persona o grupo asumen respecto a un determinado fenómeno o acontecimiento, por lo que en cada comunidad el espíritu comunitario es diverso. Ortner, (2005) deduce que el psicólogo social tiene que ser puntual en la interpretación de los resultados de una intervención sea de una comunidad, región o país (*ver esquema 2*).



Esquema 2. Relación temática
Basado en Saucedo (2009).

La psicología cultural permite identificar los problemas sociales en función de los individuos que lo articulan dentro de sus organizaciones o grupos. En estas circunstancias los sujetos negocian junto con el psicólogo cultural las posibles causas planteando una serie de métodos de intervención que sean viables y adecuadas a sus prácticas cotidianas de cada entorno social.

La intervención cultural suele entrañar una gran complejidad, de métodos y enfoques pues se revisan pautas culturales, lengua, tradiciones, usos y costumbres entre otros aspectos, por lo que se hace necesaria la atención a la complejidad de los fenómenos sobre los que actúa, en este sentido, la planificación de la intervención es un elemento vital para alcanzar la validez de esta, por medio de la

definición del problema vista desde los integrantes de la comunidad, objetivos, creación de servicios, recursos etc.

Por lo tanto el área de la psicología cultural es un campo nuevo emergente y necesario en la formación de los psicólogos sociales.

Intervención psicológica a víctimas

En los últimos años se han producido importantes cambios demográficos, en las estructuras familiares debido a la demanda del mercado de trabajo, a los conflictos de movilidad social o bélicos, entre otros, que han agravado el problema de exclusión social de grupos humanos que se ven en la necesidad de trasladarse de su lugar de origen a nuevos espacios territoriales.

La exclusión social como un fenómeno estructural dinámico, multidimensional, y como un eje de actuación transversal afecta a la sociedad que aparentemente se encuentra establecida en un lugar determinado pues se ven modificados hábitos de convivencia vecinal, así como expresiones culturales nuevas que traen los migrantes al ubicarse en un nuevo contexto, esta situación trae como consecuencia exclusión y discriminación, que cuando no es atendida puede ocasionar problemas de convivencia social.

La intervención psicosocial a víctimas está comprometida a apoyar de manera eficiente a las víctimas por migración con el establecimiento de relaciones de colaboración institucional diversa, para la satisfacción de las necesidades básicas y actuaciones de salud pública, educación y repatriación de los migrantes ilegales, así como la inserción de migrantes legales en campos laborales y de bienestar social utilizando los recursos propios.

Psicología ambiental

Una de las finalidades que persigue el psicólogo ambiental es la de una conducta ecológica responsable, es decir, un cambio en los patrones de relación entre el individuo y su medio, tal como lo señala Bronfenbrenner (1987), la orientación ecológica estudia la acomodación progresiva entre un organismo humano en desarrollo y su ambiente inmediato.

En el mismo tenor Guevara, Landazury Ortiz y Terán Álvarez del Rey (1998), señalan que la psicología ambiental, es un área de la psicología social, cuyo foco de investigación y conocimiento es la interrelación entre el ambiente físico, natural construido en las relaciones humanas, que responden a las complejas y variadas exigencias del ambiente físico, cuyo objetivo es dar a conocer cómo las situaciones ambientales afectan la conducta y el desarrollo de las personas y cómo estas afectan el desarrollo ambiental.

La psicología ambiental y la psicología social tienen relaciones estrechas, pues mientras la primera estudia el espacio la territorialidad y la persona, la psicología social revisa las interacciones interpersonales que se generan en el interior de un espacio territorial. Por lo tanto se puede evidenciar que el medio ambiente es percibido por el sujeto y está expresado en los comportamientos sociales.

La adaptación de determinados ambientes es un campo nuevo en la psicología ambiental, en donde se estudian las características de los usuarios en relación con la apropiación de los espacios y la utilización de estos, en el caso de las colaboraciones de los psicólogos en planes de urbanismo, o más

en concreto en la construcción de viviendas para personas mayores, discapacitados, o cualquier otro colectivo de especiales necesidades.

Propuesta para abrir espacios de intervención del psicólogo social en formación

La realidad social se encuentra en el contexto a pesar de las personas, la manera en cómo se decodifique, se intervenga es complejo, pero lo importante es cómo el estudioso de la conducta humana lo aborde.

Actualmente la psicología social puede considerarse un tema indisoluble en la formación de las ciencias sociales y tiene como tareas enfatizar la relevancia social por medio de la teorización y la utilización de diseños de investigación versátiles que puedan dar respuesta a las demandas del contexto mediato en donde se esté observando el fenómeno social.

Por lo tanto no se pueden ceñir los estudios a una sola interpretación metodológica, pues se tiene que ir al contexto a observar el fenómeno en cuestión, por medio del establecimiento de una red de conocimiento que vaya de lo simple a lo complejo y permita a los estudiantes sorprenderse de sus propios saberes por lo que se ha venido planteando la siguiente propuesta:

Que la intervención de la psicología social en intervenciones sociales pueda ir tendiendo redes de a/colaboración científica con otras áreas del conocimiento, b/establecimiento de estrategias interactivas de los actores sociales, los grupos sociales de la comunidad, grupo o institución c/establecimiento del manejo metodológico armónico, creativo e innovador como lo han planteado Podesta (2008) y Guevara (2010).

Por medio de tres fases a saber: (1) determinación de las unidades de análisis, qué es lo que se investiga, cómo lo evoca el grupo de intervención, así como lo puede solucionar; (2) observación extensiva de las prácticas de intervención, cómo se investiga, bajo qué diseño se piensa abordar la problemática, unido intrínsecamente al horizonte teórico que pueda dar respuesta en sintonía con el fenómeno estudiado; (3) interacción efectiva con estructuras intra y metagrupalas que responde a los instrumentos a aplicar, así como a la manera de tratar los resultados obtenidos.

Con lo anterior se pueden abordar problemas complejos que permitan mayor profesionalización y especialización a los estudiosos de la psicología social, sin pretender sujetar los fenómenos a un único paradigma unificador. Los psicólogos sociales tienen que redefinir su rol, mediante el análisis de la tarea como docente, investigador, gestor y vinculator del conocimiento, dando a conocer sus hallazgos en escenarios académicos.

La psicología social y los psicólogos especialistas necesitan asociarse a nivel nacional e internacional para dar a conocer sus avances, solo así podrán también posicionar su institución educativa superior.

Estructurar la pertinencia del área en los programas educativos, sustentados en el desarrollo humano, social y holístico, donde el aprendizaje significativo, el aprendizaje colaborativo, el fortalecimiento de la inteligencia afectiva y emocional, así como el alcance de las competencias sea el centro del perfil de egreso, teniendo como meta responder a las necesidades sociales.

Bibliografía

- ANUIES. (2012). Funciones sustantivas en la Universidad. Copiado el 10 de junio de 2012. Disponible en la Web. En http://www.anui.es/servicios/d_estrategicos/documentos_estrategicos/21/2/22.html
- Aliaga, A. (2000). *Teoría de los desastres*. Oficina de defensa nacional del MINSA.
- Allport, Gordon (1968). "The historical background of modern social psychology", en Lindzey, G., ed, *Handbook of Social Psychology*, vol. I, USA: Addison-Wesley.
- Álvarez, Guisado, López, Velilla, & Fernández (2003). *Programa municipal de atención integral a mujeres víctimas de violencia doméstica*. España, Ayuntamiento de San Fernando de Henares. Concejalía de servicios sociales y mujer. Concejalía de Seguridad.
- Ardila, R. (2002). *La psicología en el futuro*. Madrid: Pirámide.
- Arévalo, G. / Maldonado, J. (2005). "Prevención y Abordaje de la Violencia Escolar desde la APS". Universidad Católica Argentina.
- Brenson, G. & Sarmiento, M. *Intervención en crisis y desastres*. www.amauta.org.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Bruner, J. (1990). *Actos de significado*. Madrid: Alianza Editorial.
- Cartwright, D. (1997). "Introduction to a History of Social Psychology", en Hewstone, M, et al, eds., *The Blackwell Reader in Social Psychology*, Great Britain: Blackwell Publishers.
- C. Luzuriaga, C. (2005). "Situación de la mujer en Ecuador", en *Quito*, Maurilia Mendoza, 1982, citado en Carmen Diana Deere y Magdalena León, *op. cit.*; Armando Alayón y Francisco Hurí, "Impacto de la escasez calórico estacional en la composición corporal y el gasto energético de adolescentes campesinos de Calakmul, Campeche, México", en *Estudios de Antropología Biológica*, vol. 12, 2005, pp. 335-356.
- Cohen, R. (1990). *Manual de la atención de salud mental para víctimas de desastres. Publicación ligera*.
- Córdova. Batista, A. (2006). Rol profesional del psicólogo del Deporte. Centro provincial del deporte de Tunas (Cuba) *Psicología del deporte*. Revista Digital – Buenos Aires- año11- N°. 96- mayo. Consultado el 18 de junio de 2012. Disponible en la Web en <http://www.efdeportes.com/efd96/psd.htm>
- Cubero, M. y Santamaría, A. (2005). "Psicología cultural: una aproximación conceptual e histórica al encuentro entre mente y cultura". *Avances en Psicología Latinoamericana*, 23, 15-31.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2000). "The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour". *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Greenfield, P. (2000). "Three approaches to the psychology of culture: Where do they come from? Where can they go?", *Asian Journal of Social Psychology*, 3, 223-240.
- Graumann (1998). "Verbal discrimination: A neglected chapter the social psychology of aggression". *Journal for the Theory of Social Behavior*, 28, 41-6.
- Guevara Martínez, Landazun Ortiz, A.M. y Terán Álvarez del Rey, A. (1989). *Estudios en Psicología ambiental en América Latina*. México Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Dirección General de Fomento Editorial.
- Labaké, Julio C. (2007). *El futuro del rol docente*. Buenos Aires: Aguilar. Presentación Disponible en línea: <http://www.santillana.com.ar/03/congresos/6/69.pdf>
- Leiva, A. (2003). "El tema de la participación de la Psicología Comunitaria en las políticas del Nuevo Trato". *Polis. Revista de la Universidad Bolivariana*, 1(1). Disponible en línea: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=30500516>

- Loscertales, T. (1995). "La imagen social de la educación. La Psicología Social ante los protagonistas de la educación". En *Psicología Social de la Educación, Ocio, Deportes y Turismo*. Salamanca: Eudema.
- Mendoza y Rodríguez (2000). "Colapso del cuidador". En R. Rodríguez, J. Morales, J. Encinas, Z. Trujillo y C. D'hyver (Eds.): *Geriatría México*: Mc. Graw Hill. Interamericana Disponible en la Web en <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/292/29290207.pdf>
- Montero, M. (2008). *Introducción a la psicología comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos*. Buenos Aires: Paidós.
- Montero (1993). "Evolución y tendencias actuales de la Psicología en América Latina". En *Revista digital. Papeles del Psicólogo*. Febrero No. 55 revisado el 30 de mayo de 2012. Disponible en la Web. <http://www.papelesdelpsicologo.es/vernumero.asp?id=580#inicio>
- Montero, Maritza (1994). *Psicología Social Comunitaria. Teoría, método y experiencia*. México: Universidad de Guadalajara.
- Morales, Garivia, Moya y Cuadrado. (2007) *Psicología social*, 3ra.ed., Madrid: Mc. GrawHill.
- Ortner, S. (2005). "Subjectivity and cultural critique". *Anthropological Theory*, 5(1), 31-52.
- Pérez, A. & Scoppetta, O. (2002). *Violencia Intrafamiliar y consumo de sustancias psicoactivas: una exploración sobre las relaciones entre los eventos*. Bogotá: Programa Presidencial Rumbos. Revisado el 20 de junio de 2012. Disponible en la Web en <http://www.descentralizadrogas.gov.co/portals/0/Guia%20Atencion%20Farmaco%20Dependencia.pdf>
- Khleif, (1979). "Insiders, outsiders, and renegades. Towards a classifications of ethnolinguistic labels". En H. Giles y B. Saint Jacques (eds.), *Languajes and ethnic relations*, Oxford: Pergamon Press. Consultado el 3 de mayo de 2012. Disponible en la Web en http://novella.mhhe.com/sites/dl/free/8448156080/516223/Cap_Muest_8448156080.pdf
- Montero, M. (2004). *Introducción a la psicología comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos*. 1ra.ed., Buenos Aires: Paidós. ISBN 950-12-4523- 3
- Plan Rector de Investigación. (2007) UPAEP http://www.upaep.mx/micrositios/investigaciones/marco/docs/pdf/plan_rector_2007.pdf
- Saucedo Ramos, Claudia L. *Entre la teoría y la práctica: el psicólogo social ante los problemas de bajo rendimiento escolar*. Enseñanza e Investigación en Psicología, Vol. 14, Núm. 2, julio-diciembre, 2009, pp.379-402. Universidad Veracruzana. México
- Spink, Peter. (2007). "Replanteando la investigación de campo: relatos y lugares. Fermentum". *Revista Venezolana de Sociología y Antropología*. 17(50), 561-574.
- Seidmann, S. (2001). *Historia de la psicología social*, Publicación interna de la Cátedra de Psicología Social de la Carrera de Psicología de la Universidad de Belgrano, Buenos Aires.
- Pichon Riviére, Enrique. (2009). *El proceso grupal: del Psicoanálisis a la psicología social*, 2ª ed. 37ª. Reimpresión-Buenos Aires: Nueva Visión.
- Young, R.: "The historiographic and ideological contexts of the nineteenth century debate on man's place in nature", M. Teich y R. Young (eds.): *Changing perspectives in the history of science*. London, Heineman. 1973.

LA COMPRENSIÓN PSICODIDÁCTICA DE LA CREATIVIDAD

Emilio Alberto Ortiz Torres

Universidad de Holguín “Oscar Lucero Moya”, Cuba

Vicenta Rocío Piguave Pérez

Universidad Laica “Eloy Alfaro” de Manabí, Ecuador

Resumen

La creatividad es un fenómeno que ha sido objeto de múltiples investigaciones en la psicología desde diferentes concepciones y en contextos históricos y sociales disímiles, por lo que existe una abundante literatura sobre ella con resultados científicos valiosos y heterogéneos. En el campo educativo se ha estudiado de manera recurrente cómo optimizar su desarrollo en el proceso formativo con aportes innegables, sobre todo desde su concepción personalógica con la obtención de recomendaciones didácticas a través de propuestas innovadoras, tales como, metodologías y tareas docentes, para la conformación paulatina de una didáctica de la creatividad que se fundamenta en postulados psicológicos como expresión de las relaciones históricas y lógicas interdisciplinarias con la didáctica. Sin embargo, son aun insuficientes los fundamentos psicodidácticos acerca de la creatividad que integren los aportes de ambas ciencias en el logro de una teoría coherente y sistemática para su formación y desarrollo. El objetivo del artículo es contribuir a la comprensión psicodidáctica de la creatividad, lo cual permite conferirle mayor coherencia teórica y metodológica a su investigación científica y a la estimulación de su desarrollo desde el proceso de enseñanza aprendizaje.

Palabras clave: creatividad, psicodidáctica, psicología, didáctica.

Abstract

Creativity has been the object of investigation by many researchers in Psychology from different conceptions and in different historical and social contexts. For this reason, there are many publications about creativity with varied and very useful scientific results. In the education field, creativity has been studied to improve its development with interesting contributions, specially based on its personalological conception to obtain didactic recommendations through innovative proposals, such as methodologies and teaching tasks, to conform a didactics of creativity based on psychological arguments as a manifestation of interdisciplinary logical and historical relationships with didactics. However, the psychodidactic foundations of creativity that integrate the contributions of both sciences are not enough in the formation and development of a systematic and coherent theory. The objective of this article is to contribute to the psychodidactic comprehension of creativity, which permits a more theoretical and methodological coherence in its scientific research and the stimulation of its development in the teaching learning process.

Key words: creativity, psychodidactics, psychology, didactics.

Introducción

La creatividad es un fenómeno complejo, esencial y cotidiano en todos los seres humanos que resulta determinante en el desarrollo ontogenético. Su importancia ha promovido la realización de un sinnúmero de investigaciones para profundizar en sus características y optimizar su desarrollo. En el campo educativo y específicamente dentro de los procesos formativos en los diferentes niveles de enseñanza, ha sido objeto de múltiples estudios en la búsqueda de vías expeditas y óptimas para encauzar su evolución.

Diferentes autores cubanos han obtenido resultados científicos significativos en sus investigaciones sobre el desarrollo de la creatividad, como por ejemplo, González y Mitjás (1989); González (1990); Mitjás (1991,1993, 1995), Chivás (1995); Ortiz (1995) y Márquez (2011), los cuales fueron destacando de manera paulatina y reiterada su valor social, su pertinencia y relevancia al asumirla desde una concepción personológica, es decir, como una expresión de la personalidad que se integra con los demás fenómenos psicológicos sin perder su especificidad, en las complejas y a veces contradictorias relaciones entre el individuo, su personalidad y el contexto histórico social. Esta concepción personológica ha venido predominando en las posiciones teóricas de los investigadores porque logra explicar mejor su esencia y la necesidad de su perfeccionamiento dentro de un proceso formativo.

La continuidad de esta concepción personológica se aprecia en la literatura científica contemporánea al destacar la importancia de la creatividad dentro del proceso formativo específico de profesionales universitarios, tales como, De la Torre y Violant (2002); Macías (2002); Huidobro (2002); Schmidt y Lenisse (2003); Morales (2004); Mitjás (2008, 2013); Klimenko (2008); Elisondo, Donolo y Rinaudo (2009); Mena-Camacho (2010); Sarmiento (2011) y De la Herrán y Paredes (2012), con el aporte de recomendaciones didácticas a través de propuestas innovadoras, tales como metodologías y tareas docentes para la conformación paulatina de una didáctica de la creatividad que se fundamenta en postulados psicológicos, como expresión de las relaciones históricas y lógicas interdisciplinarias con la didáctica.

Sin embargo, son aún insuficientes los fundamentos teóricos que permitan una sistematización de los aportes de la psicología y la didáctica para la formación y desarrollo de la creatividad que logre una concepción más coherente y rigurosa. Precisamente, el objetivo del artículo es contribuir a la comprensión psicodidáctica de la creatividad, lo que permite conferirle mayor coherencia teórica y metodológica a su investigación científica y a la estimulación de su desarrollo desde el proceso de enseñanza-aprendizaje universitario.

Desarrollo

El establecimiento de relaciones entre los conocimientos de diferentes ciencias (interdisciplinariedad) constituye una tendencia predominante en la actualidad, como resultado de la progresiva obtención de resultados científicos que propician un reflejo más íntegro y complejo de la realidad. Tal es el caso de los vínculos entre la psicología y la didáctica en las investigaciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje por la necesidad de profundizar en su esencia. Los imperativos del desarrollo social han provocado la obsolescencia de las concepciones tradicionalistas y parciales de las ciencias que se restringen a desarrollar indagaciones dentro de los esquemas rígidos de cada disciplina, los cuales

fueron útiles y pertinentes en su momento histórico porque era necesario primero profundizar en los contenidos parciales, como paso previo para estudiar la totalidad.

Las investigaciones en el campo educativo reflejan cada vez con mayor nitidez esta tendencia integradora, pero no siempre con la mejor fortuna por la falta del imprescindible balance entre lo psicológico y lo didáctico para que se logre la necesaria interdisciplinariedad. No basta con las declaraciones de principio, de carácter epistemológico, de apoyarse en ambas ciencias para sustentar la investigación, es imprescindible una mayor argumentación, a partir de una vinculación histórica y lógica de los aportes de ambas disciplinas.

En el caso de la creatividad, si bien ha sido bastante investigada desde la psicología de la educación, con el aporte de innumerables resultados científicos de gran valor teórico y práctico, es todavía insuficiente su fundamentación interdisciplinaria para el logro de una comprensión esencial de ella.

El enfoque interdisciplinario tiene como ventajas que permite un conocimiento más integral del objeto de estudio, estimula la aparición de nuevas concepciones teóricas y metodológicas para la solución de los problemas científicos y contribuye a elevar el potencial teórico de las ciencias.

Aunque la psicología y la didáctica como disciplinas han tenido un desarrollo relativamente independiente en cuanto a su objeto de estudio, su cuerpo teórico y su arsenal investigativo, es innegable que poseen un objeto de estudio ideal común porque el proceso de enseñanza-aprendizaje es inconcebible sin la presencia de la subjetividad de los que participan en él.

La psicodidáctica constituye la síntesis interdisciplinaria de la confluencia entre estas ciencias en la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que como plantea García (2004), ellas comparten su objeto dentro de dicho proceso, como una parcela común que tiene sus matices de acuerdo con las concepciones que se asuman, aunque las cercanas relaciones no presuponen la identificación.

Sobre la existencia de la psicodidáctica se han pronunciado varios autores, como por ejemplo, Titone (1981), al considerar que en su génesis histórica, pueden delimitarse tres momentos:

1. La psicología de las materias: iniciada en el primer decenio del siglo xx, dirigida a clarificar la estructura lógica y la dinámica propia de los aprendizajes en las diferentes disciplinas escolares para adecuar mejor los contenidos a las capacidades de los estudiantes.
2. La psicología de la enseñanza en general: posterior al momento precedente se realizaron investigaciones para el análisis psicológico de los procesos, de los factores, y agentes implicados en la enseñanza, prescindiendo de los contenidos particulares pero discriminando los niveles operativos.
3. El análisis interaccional o de la comunicación didáctica: es el momento más reciente de las investigaciones dirigidas a clarificar la dinámica de la interacción, sobre todo verbal, entre profesores y alumnos, sometiendo a examen científico el comportamiento del profesor. Se refleja la influencia de la teoría general de los sistemas, de la teoría de la comunicación (cibernética, teoría de la información y psicolingüística).

Sacristán (1988) considera las relaciones entre la psicología y la didáctica, a partir de la integración de las concepciones sobre aprendizaje en la teoría y práctica de la enseñanza. Davidov (1986, 1988) y

Davidov y Slobódchnikov (1991) aportaron a la concepción psicodidáctica con sus investigaciones sobre la enseñanza desarrolladora y sus contundentes críticas a varios de los principios de la didáctica tradicional.

Los investigadores Pagés (1993) y Carretero y León (1993) consideran que la didáctica de las ciencias sociales en general y de la historia en particular se han beneficiado mutuamente al asumir teorías y resultados de las investigaciones psicológicas, y la psicología a su vez, los conocimientos sociales para ilustrar sus teorías. La psicología le aporta a la didáctica conocimientos esenciales sobre el aprendizaje de los alumnos para poder diseñar diferentes actividades de enseñanza.

Coll (1993) afirma que la denominada psicología de la educación y la didáctica comparten un espacio común en el proceso de enseñanza-aprendizaje en cuanto a varios problemas, entre los cuales están el efecto educativo en los resultados de dicho proceso, sus dimensiones sociales y relacionales, los mecanismos y la dinámica de los cambios en la estructura cognitiva, la influencia del contexto, así como la conveniencia de disponer de visiones más globales e integrativas de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Goñi (1995) resalta el impacto del desarrollo de la psicología cognitiva, ya que los trabajos sobre inteligencia artificial y procesamiento de la información han destacado la importancia de los contenidos del conocimiento, tanto los escolares como los previos del sujeto.

Díaz (2009) considera que la relación de la psicología y la didáctica tienen una historia reciente. Afirma que a principios del siglo xx los aportes de varios psicólogos al desarrollo de la teoría del aprendizaje (Thorndike y James, por ejemplo) contribuyeron a enriquecer los planteamientos didácticos y desde entonces ambas ciencias caminarían de la mano. Valora este autor que en la relación didáctica-psicología han existido dos momentos: el primero es aquel en el cual los desarrollos específicamente psicológicos se aplican al campo de la didáctica y el segundo momento corresponde a la investigación, en el campo de la enseñanza, de un proceso cognitivo específico empleando el bagaje conceptual de las teorías psicológicas.

Como tendencia la psicodidáctica intenta superar los enfoques didácticos tradicionales porque incluye al sujeto (profesor) que enseña y al sujeto (alumno) que aprende en toda su connotación psicológica. Pero es importante precisar que estos enfoques didácticos tradicionales tuvieron un condicionamiento histórico porque había que en principio investigar los componentes para posteriormente estudiar el proceso en su totalidad.

Esta integración interdisciplinaria trata de resolver la contradicción que se manifiesta en un proceso de enseñanza-aprendizaje que ocurre de manera integrada en la realidad, pero su conceptualización teórica lo ha venido separando por el énfasis de lo que se enseña por un lado y lo que se aprende por otro, como reflejo particular de la distancia también en la práctica de lo instructivo y lo educativo.

El enfoque dialéctico del proceso de enseñanza-aprendizaje concibe a ambos fenómenos como contrarios porque la esencia de uno es lo contrapuesto del otro pero se presuponen, enseñar es lo contrario de aprender y viceversa, pero en unidad porque se condicionan y la agudización de las contradicciones entre ellos promueve el desarrollo cualitativo de dicho proceso, de lo que se infiere que están en unidad dialéctica. De este carácter dialéctico se derivan los demás rasgos comúnmente

aceptados por la comunidad científica de que dicho proceso es: integrador, bilateral, problematizador, contextual e interdisciplinario, y como consecuencia desarrollador.

Pero si bien es cierto que las teorías psicológicas acerca del proceso de aprendizaje constituyen un elemento importante para establecer las relaciones interdisciplinarias entre ambas ciencias, no resulta el único punto de contacto, ya que las diferentes ramas de la psicología aportan también conocimientos teóricos valiosos que enriquecen el proceso interdisciplinario, tales como:

- La psicología cognitiva con los resultados de las investigaciones acerca de sus procesos: percepción, memoria, atención, pensamiento, lenguaje e imaginación, sin el conocimiento de los cuales sería imposible enseñar y aprender.
- La psicología general con sus consideraciones acerca de los procesos afectivos-motivacionales: emociones, sentimientos, necesidades, motivos e intereses, así como las categorías de actividad y comunicación.
- La psicología de la personalidad que aporta los principios más generales que rigen el desarrollo de los individuos: principio de la personalidad, principio de la unidad de la actividad y la comunicación, el principio de la unidad de lo cognitivo y lo afectivo, y el concepto de sujeto.
- La psicología de la educación sobre las características de las relaciones profesor-alumno, el desarrollo de la personalidad de ambos y de los motivos e intereses profesionales, la orientación profesional y los valores.
- La psicología del desarrollo que proporciona las peculiaridades psicológicas en las diferentes etapas ontogenéticas y que influyen en el aprendizaje.

Esta concepción integradora y desarrolladora del proceso de enseñanza-aprendizaje de la psicodidáctica tiene sus fundamentos epistemológicos en la concepción histórico cultural de Vygotsky (1999), quien asumió la creatividad como una cualidad de ciertos procesos humanos y no un proceso más de la psicología.

Esta concepción ha tenido una continuidad valiosa por parte de varios investigadores que contribuyen a su enriquecimiento en las condiciones culturales cubanas, en especial en el campo educativo (Ortiz, 2012). Las investigadoras Febles y Canfux (2006) afirman certeramente que la concepción histórico cultural centra su interés en el desarrollo integral de las personas, determinado en lo fundamental por la experiencia histórica, a partir de una concepción dialéctica de dicho desarrollo movido por contradicciones internas, en relación mutua con el medio circundante.

Fariñas (2005) precisa que la concepción histórico cultural tiene tres implicaciones desde el punto de vista del pensamiento complejo: asumir el objeto de estudio como un todo sin su desmembramiento como era su costumbre hasta el momento, tomar en consideración las peculiaridades del objeto y no solo su caracterización general, y aceptar el tiempo como algo inherente y no externo al objeto de estudio. Se debe estudiar al objeto en su integridad y en su devenir. Estas consideraciones son muy pertinentes para la comprensión interdisciplinaria de la didáctica y la psicología y quedan resumidas de la siguiente manera (Fariñas, 2005):

- Se destaca el papel del profesor como esencial dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, a partir del tránsito que se produce de lo externo a lo interno (subjetivo), como una dialéctica de lo interpsicológico a lo intrapsicológico.
- Es precisamente el fenómeno de la interiorización el que explica este tránsito de forma dinámica y contradictoria.
- El aprendizaje es el proceso que impulsa el desarrollo de la personalidad al encauzarla hacia formas superiores.
- Al dirigir el profesor este proceso de ninguna forma anula o limita la independencia, el activismo y la creatividad del alumno, por el contrario, la estimula. Ser activo significa estar automotivado.
- Los fenómenos cognitivos permanecen profundamente unidos con los motivacionales-afectivos, por lo que el aprendizaje afecta la personalidad en total y no solo sus conocimientos, hábitos y habilidades.
- El papel fundamental del lenguaje y los signos en su unidad con el pensamiento como mediadores e instrumentos externos e internos (psicológicos), no solo para conocer la realidad, sino para actuar en ella.
- La actividad objetual (con los objetos del mundo real, ideales y materiales) resulta una categoría decisiva desde el punto de vista teórico general para comprender y perfeccionar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- El origen social de los procesos psicológicos superiores condiciona la necesidad de que el profesor contextualice el aprendizaje del alumno en el aula.
- La existencia de períodos sensibles del desarrollo psíquico obliga a que la enseñanza aproveche estas etapas de máximas posibilidades para potenciar el aprendizaje.
- La categoría situación social del desarrollo es el punto de partida de todos los cambios dinámicos que se producen en el desarrollo durante los diferentes períodos. Es definida como aquella relación peculiar, única, especial e irrepetible entre el sujeto y su entorno que va a determinar las líneas de desarrollo, la forma y la trayectoria que permiten al individuo adquirir nuevas propiedades de la personalidad. Es la unidad matriz del análisis complejo.
- La unidad de análisis de la situación social del desarrollo es la vivencia (la cual constituye la relación afectiva del individuo con el medio social, natural y con otras personas, lo que la persona percibe y experimenta en relación con el medio y su sentido subjetivo), a partir de la convergencia dinámica entre lo interpersonal y lo intrapersonal construida por el sujeto, así como del movimiento evolutivo, genético de los fenómenos.
- Las crisis caracterizan el desarrollo psíquico y la esencia de ellas reside en la reestructuración de la vivencia interior, la cual radica en el cambio del momento esencial que determina la relación del individuo con el medio, es decir, el cambio del sentido de sus necesidades y motivos, que son los que determinan la relación.
- La propuesta de una zona de desarrollo próximo, como lo que media entre el nivel de desarrollo actual del alumno con la ayuda del profesor, otro adulto o un coetáneo y lo que será capaz de hacer

de forma independiente (desarrollo potencial), es una concepción revolucionaria que se proyecta hacia el futuro de manera optimista y que destaca no solo las potencialidades del educando, sino todo lo que puede hacer el profesor y el grupo de estudiantes dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje por cada uno de sus miembros. En el concepto zona de desarrollo próximo se funde dinámicamente presente-pasado y futuro. Lo actual como desarrollo, contempla lo pasado no de modo fatalista, sino como un acervo del cual se puede partir en el presente, para favorecer el desarrollo futuro.

- La caracterización inicial del estudiante resulta una exigencia obligada para desarrollar un aprendizaje eficiente y para determinar su zona de desarrollo próximo.
- Entre la enseñanza y el desarrollo existe una relación dialéctica, ya que la primera dirige y promueve el segundo, estimulando de múltiples formas las potencialidades de los estudiantes, de acuerdo con sus características personales, vivenciales, necesidades, motivos, etc.
- El desarrollo humano es concebido de una manera integral en un sujeto independiente e implicado en el buen desenvolvimiento social. Son los saltos cualitativos que emergen a lo largo de la historia individual. La función del desarrollo es insertarlos creativamente en la cultura y su expresión mayor es la formación de la personalidad.

La psicodidáctica, como concepción interdisciplinaria, posee principios que parten de los aportados ya por cada una de las disciplinas subyacentes, pero que los trascienden en su contenido y proyección teórica y metodológica y se relacionan a continuación desde una óptica deductiva (Ortiz y Mariño, 2012):

1. Principios de la personalidad, de la unidad de lo cognitivo y lo afectivo, de la unidad de la actividad y la comunicación y del diagnóstico integral.
2. Principio de la unidad de las influencias educativas.
3. Principio de la unidad de lo instructivo, lo educativo y lo desarrollador.
4. Principio de la vinculación de la educación con la vida y del estudio con la profesión.
5. Principio de la vinculación de lo individual y de lo grupal.
6. Principios de la asequibilidad, del carácter consciente y la actividad independiente y de la vinculación de lo concreto y abstracto.

Estos principios permiten explicar y fundamentar la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula, así como proveen vías particulares para que los profesores obtengan resultados eficaces y eficientes en su labor docente. Entre ellos existe una complementación porque se integran de manera sistémica y el cumplimiento de uno contribuye al cumplimiento de otros.

La concepción psicodidáctica aporta varios conceptos, que si bien no son exclusivos por su origen, en su evolución teórica y práctica contienen la integración interdisciplinaria de la psicología con la didáctica, por lo que se enriquece su contenido y extensión. Entre ellos están (Ortiz y Mariño, 2012): las estrategias didácticas, los problemas y las tareas docentes, los estilos de aprendizaje y los estilos de enseñanza, la sobredotación intelectual y el talento, la comunicación educativa y las competencias profesionales. Todos poseen una esencia psicológica que los distingue y a la vez los diferencia de los

demás y son susceptibles de ser desarrollados desde el proceso de enseñanza-aprendizaje de forma dirigida e intencional, como parte de la formación de la personalidad de los educadores y de los educandos.

La creatividad debe ser asumida dentro de la concepción psicodidáctica por la necesidad de que su desarrollo óptimo solo se logra dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, especialmente en la formación de profesionales de nivel superior para que puedan, una vez egresados, enfrentar y solucionar con originalidad los retos que la sociedad les impone.

Por ejemplo, en las investigaciones sobre alumnos talentos (Lorenzo y Martínez, 2003; Pérez, González y Díaz, 2007; Treffinger, 2009; González, 2009; Ortiz, Mariño y González, 2013), la creatividad se erige en un componente o dimensión de obligada referencia en la identificación y desarrollo de estos estudiantes, a la cual hay que promover con estrategias didácticas y tareas docentes que se erijan en retos personales para ellos.

Las manifestaciones creativas de los educandos deben ser muy tenidas en cuenta por los profesores para su estimulación y no para reprimirlas o subestimarlas, ya que en ocasiones los claustros universitarios no poseen la suficiente profesionalización para saber cómo encauzar la creatividad de sus alumnos de una manera efectiva y adoptan actitudes o decisiones empiristas que en nada contribuyen a su desarrollo personal y profesional.

El alumno creativo en el aula es aquel que se caracteriza no solo por la originalidad de sus ideas y de su desempeño, es también el que trata de perfeccionar lo ya existente o el que busca alternativas o vías novedosas para resolver problemas no utilizados hasta el momento. Por lo que resulta de mucha utilidad la aplicación de tareas docentes que en su cumplimiento trasciendan la mera reproducción o aplicación directa e inmediata de lo abordado explícitamente en clase, ya que el proceso de enseñanza-aprendizaje, aunque se desarrolla al unísono para un grupo de alumnos, no debe asumirse que todos aprenden de la misma forma, por eso es considerado un mito la licitud de enseñar a todos de la misma forma (Cooper, 2009).

La tarea docente es considerada como una alternativa psicodidáctica válida por su relevancia dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje para atender de manera peculiar a los alumnos creativos. Su fundamento psicológico radica en la contradicción interna que provoca en el educando entre lo que él sabe y sabe hacer y lo que le exige el problema abordado en la tarea, que es imposible solucionarlo con lo ya conocido, promoviendo la reflexión, la polémica, el debate, el intercambio de ideas y la socialización de las posibles respuestas.

Las tareas docentes son definidas como aquel componente integrador del proceso de enseñanza-aprendizaje con diferentes niveles de complejidad, en que el estudiante identifica y busca la posible solución a problemas de su esfera de actuación profesional, la cual puede ser modelada a través de situaciones pedagógicas desde el componente académico, pero que implican directamente lo profesional y lo investigativo (Mariño, 1999).

Ortiz y Mariño (2012) destacan el valor metodológico de las tareas docentes para su aplicación práctica:

1. El proceso de enseñanza-aprendizaje debe desarrollarse, en lo fundamental, a través de tareas docentes hasta alcanzar los objetivos.

2. En la actividad y productividad del estudiante influyen las tareas que él debe desarrollar.
3. El objetivo debe expresarse de un modo constructivo en términos de tareas, ya que se concreta mediante la acción.
4. La concepción más adecuada de las tareas debe partir primariamente de los conocimientos, de las habilidades y de las competencias a lograr.
5. El análisis completo de la tarea permite considerarla en la etapa orientadora, ejecutora y de control del proceso enseñanza-aprendizaje.
6. Las tareas también ofrecen potencialidades educativas en el proceso enseñanza-aprendizaje, no solo por su contenido, sino porque su ejecución de forma sistemática por el estudiante contribuye a desarrollar su esfera volitiva. La adecuada motivación por parte del profesor en su aplicación consecuente favorece la formación de determinados valores en los estudiantes, tales como la responsabilidad, la laboriosidad, así como cualidades comunicativas, además, la independencia y la creatividad.
7. El cumplimiento exitoso de la tarea significa la solución de un problema y el logro del objetivo, que implica la formación de la potencialidad en el estudiante para desarrollar otras tareas del mismo orden o de mayor complejidad.

La contradicción dialéctica entre el carácter individual de la creatividad y el carácter social de su manifestación desde el proceso de enseñanza-aprendizaje, debe tenerse en cuenta en el diseño de las tareas docentes para que promuevan el desarrollo personal al exigir la realización de actividades independientes y en coordinación con otros alumnos.

La zona de desarrollo próximo deviene en una herramienta muy útil en la detección y promoción de la creatividad en el aula, enunciado por Vygotsky y enriquecido por varios investigadores, como por ejemplo, Labarrere (1996) y Corral (1999, 2001 y 2002), al destacar no solo los niveles de ayuda del profesor y de sus compañeros, es decir, su esencia interactiva, sino también la actividad metacognitiva del alumno para que concientice sus potencialidades creativas y decida, como sujeto, desarrollarlas, lo que reafirma su carácter personalógico donde se implica también en el caso de la educación superior a las motivaciones profesionales en su doble dimensión intrínseca y extrínseca.

Por lo que trabajar con la zona de desarrollo próximo como herramienta psicodidáctica en el desarrollo de la creatividad, presupone trascender su definición tradicional ya abordada anteriormente, ya que exige tener en cuenta la unidad de lo cognitivo y lo afectivo, es decir, los conocimientos, las habilidades, sus motivaciones profesionales, estados emocionales y sentimientos, así como la plena conciencia del alumno (sujeto) de lo que se le exige y su decisión o no de asumirlo (comportamiento).

La distinción teórica entre sujeto y personalidad permite comprender mejor al alumno creativo y su protagonismo dentro del proceso de enseñanza aprendizaje ante situaciones problémicas que lo estimulan a la búsqueda de soluciones inéditas, pero que no basta con esta exigencia porque él debe aceptar conscientemente el reto con lo coloca en una contradicción interna y decide enfrentarlo para que entonces, se convierta en fuerza motriz de su desarrollo profesional.

F. González (1995) define que el sujeto es el individuo concreto, portador de personalidad que posee como características esenciales la de ser actual, interactivo, consciente y volitivo, el cual no puede sustraerse a su integridad individual actual como condición de su expresión personalizada. El individuo como sujeto psicológico intenta organizar de forma consciente la simultaneidad de vivencias que experimenta y construye, a través de la creación de un sistema de representaciones conscientes sobre el medio, sus relaciones interpersonales y sobre sí mismo.

Por lo que el alumno creativo como sujeto desarrolla su personalidad al reafirmar sus cualidades de manera consciente y propositiva, a través de la realización de tareas docentes que le exigen la búsqueda de lo novedoso, de lo inusual, lo cual se erige en un componente vivencial intenso (cognitivo-afectivo).

La aplicación del principio del diagnóstico integral se complementa con lo anteriormente planteado porque si se asume una concepción personológica, es indispensable que al identificar al alumno creativo se tengan en cuenta todas sus características personales en las que se incorpora la creatividad como cualidad en vínculos esenciales y hasta contradictorios con otros fenómenos y procesos subjetivos.

Con frecuencia se asume como sinónimos el diagnóstico y la caracterización por los que investigan la creatividad en educación, aunque en la literatura científica están bien delimitados como diferentes por sus fines, objetivos y alcance. Por ejemplo, De la Herrán, Hashimoto y Machado (2005) diferencian ambos términos, precisando que la caracterización se dirige a determinar las particularidades, características, singularidades, propiedades, rasgos, principios y esencialidades que rodean la esencia del hecho pedagógico, sus contradicciones, así como a los sujetos investigados y contextos.

Por su parte, estos investigadores afirman que el diagnóstico se dirige a determinar, a partir de los resultados obtenidos por la caracterización y desde una perspectiva integral, la causa real, motivos, orígenes, razones, lo cual presupone teóricamente la posibilidad de transformar y superar por la vía científica las contradicciones, es a la vez un principio y un fin, es un proceso porque transita desde el estado actual del sujeto-investigado hasta el estado deseado, sintetiza, busca lo esencial y llega a conclusiones específicas.

De estas diferencias se puede colegir que no son idénticos pero se complementan al aplicar el principio psicodidáctico del diagnóstico integral, ya que ambos son habilidades lógicas con sus acciones internas asociadas, el diagnóstico es más abarcador e integrador, incluyendo la habilidad de caracterizar como una de sus acciones. Es decir, se puede caracterizar sin diagnosticar pero no se puede lograr esta sin aquella.

El profesor debe primero comenzar a caracterizar a sus alumnos creativos en las diferentes dimensiones personales como proceso analítico, para llegar posteriormente al diagnóstico como síntesis integradora para ser consecuente con la concepción personológica asumida como sustento teórico, el cual es un proceso integral y permanente, como plantea el principio ya mencionado, con un carácter de pronóstico en cuanto a la proyección de su desarrollo profesional.

Con respecto a la investigación científica de la creatividad desde la comprensión psicodidáctica, se debe buscar una coherencia entre sus fundamentos teóricos y las vías para su indagación empírica, en este sentido, F. González (2007) es uno de los investigadores que ha contribuido significativamente a

los fundamentos epistemológicos de dicha concepción desde la epistemología cualitativa, por la riqueza y originalidad de sus ideas y su aplicación expedita en las investigaciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Un elemento importante en la investigación es el contexto en que se realiza, definido por E. Machado (2008) como la integración de circunstancias temporales, espaciales y humanas que son determinantes para su realización. Es el espacio social que caracteriza su desarrollo y que exige la participación de los sujetos investigadores y los sujetos investigados, a través de un clima de comunicación y participación, donde confluye el entorno físico, social, cultural y político. Es también una necesidad del trabajo con sujetos individuales, quienes deben ser informados sobre el proceso investigativo y consultados en relación con su disponibilidad para los diferentes momentos e instrumentos que se le aplicarán.

Por tanto, en el estudio científico de la creatividad, el contexto donde se forman los sujetos es determinante y debe ser tenido en cuenta por el investigador, tanto para la etapa de constatación como para la de intervención a través de experimentos formativos o de introducciones parciales en la práctica educativa.

Con relación a las técnicas empíricas de investigación, se deben explotar aquellas que permitan obtener una información cualitativa que refleje la riqueza subjetiva de los alumnos creativos, las cuales no deben ser directivas para que estimulen la fluidez en las respuestas y permitan su interpretación posterior.

Un método eficaz resultan los estudios de caso, de acuerdo con los criterios aportados por Flyvbjerg (2004), en cuanto a su validez científica en las investigaciones para corroborar hipótesis y posiciones teóricas. Se pueden seleccionar varios sujetos creativos y estudiarlos como casos como resultado de una muestra intencional.

A cada caso seleccionado se le debe estimular la realización de una introspección selectiva para que expongan, a través de reportes orales o escritos, cómo ellos vivencian el proceso creativo, aunque este es un fenómeno complejo por la concurrencia de múltiples causas y condiciones, así como por la existencia de un componente inconsciente. Además, el incremento de la autoconciencia del sujeto creativo investigado resultará un elemento importante no solo para la investigación sino para su desarrollo personal.

La observación (participante y no participante) para constatar la dinámica del acto creativo desde el aula y el análisis de los resultados o productos ideales o materiales logrados constituyen también técnicas lícitas para estudiar la creatividad.

Pero no se debe privilegiar ninguna técnica empírica por encima de las otras porque constituye una exigencia metodológica de rigor, la complementación o triangulación de los resultados obtenidos por varias de ellas en la búsqueda de la obligada certeza científica de los hechos estudiados.

Conclusiones

La comprensión psicodidáctica de la creatividad se fundamenta en que:

Los aportes científicos logrados en su investigación por la psicología y la didáctica requieren de su integración teórica y metodológica como síntesis interdisciplinar.

De acuerdo con la concepción personológica, su desarrollo óptimo se logra dentro del proceso educativo, específicamente desde el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El papel del profesor es esencial en su identificación (diagnóstico) y encauzamiento a través de múltiples innovaciones psicodidácticas.

El alumno creativo como sujeto necesita la asunción consciente de las exigencias (contradicciones) que el proceso de enseñanza aprendizaje le plantea, como vía para su desarrollo cognitivo, afectivo y profesional en el caso de la educación superior.

Su investigación científica exige de la coherencia con las posiciones teóricas planteadas en la indagación empírica, a través de la aplicación e interpretación de técnicas cualitativas que permitan la obtención de múltiples datos y su necesaria triangulación, con la participación activa y voluntaria de los sujetos, de acuerdo con los contextos personales, educativos y sociales en que viven.

Bibliografía

Carretero, M. y León, M. (1993). "Aportaciones de la psicología cognitiva y de la instrucción a la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales". *Infancia y Aprendizaje*, no. 62-63, pp. 153-167.

Chivás, F. (1995). *Creatividad + dinámica de grupos = ¡eureka!*, La Habana: Pueblo y Educación.

Coll, C. (1993). "Psicología y didácticas: demarcación e interconexión", *Infancia y Aprendizaje*, no. 62-63, pp. 237-245.

Cooper, C. R. (2009). "Myth 18: It is a Fair to Teach All Children the Same Way". *Gifted Child Quarterly*, vol. 53, no. 4, Fall, USA, pp. 283-285.

Corral, R. (1999). "Las 'lecturas' de la zona de desarrollo próximo". *Revista Cubana de Psicología*, vol.16, no.3, La Habana: pp. 1-6.

_____. (2001). "El concepto de zona de desarrollo próximo: una interpretación". *Revista Cubana de Psicología*, vol. 17, no. 1, La Habana: pp. 72-76.

_____. (2002). "La zona de desarrollo próximo y la pedagogía universitaria", *Temas*, no. 31, octubre-diciembre, La Habana: pp. 27-32

Davidov, V. (1986). "Los principios de la enseñanza en la escuela del futuro". En: *Antología de la Psicología Pedagógica y de las Edades*. La Habana: Pueblo y Educación.

_____. (1988). *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Moscú: Progreso.

Davidov, V. y V. Slobódchnikov (1991). "La enseñanza que desarrolla en la escuela del desarrollo". En: *La educación y la enseñanza: una mirada al futuro*. Moscú: Progreso.

De la Herrán, A. y Paredes, J. (2012). "Tecnología y creatividad en la mejora de la docencia universitaria". *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol 10, no. 2, Madrid: p.67.

De la Herrán, A.; Hashimoto, E. y Machado, E. (2005). *Investigar en educación: fundamentos, aplicación y nuevas perspectivas*. Madrid: Dilex.

De la Torre, S. y Violant, V. (2002). *Estrategias creativas en la enseñanza universitaria*. Proyecto EDIFID: Estrategias didácticas innovadoras para a formación inicial docente. España: Sentipensar. Universidad de Barcelona.

Integración Académica en Psicología
Volumen 2. Número 4. 2014. ISSN: 2007-5588

- Díaz Barriga, A. (2009). *Pensar la didáctica*. Buenos Aires-Madrid: Amorrortu.
- Elisondo, R.; Donolo, D. y Rinaudo, M. (2009). "Contextos de educación en la universidad: perspectivas de los alumnos potencialmente más creativos". *Revista Iberoamericana de Educación*, no. 49/6 - 10 de junio, Madrid: pp. 1-11.
- Fariñas, G. (2005). *Psicología, educación y sociedad*. La Habana: Félix Varela.
- Febles, M. y Canfux, V. (2006). "La concepción histórico-cultural del desarrollo. Leyes y principios". En *Psicología del desarrollo*. Selección de lecturas. La Habana: Félix Varela.
- Flyvbjerg, B. (2004). "Cinco malentendidos acerca de la investigación mediante los estudios de caso". *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, n. 106, Madrid: pp. 33-62.
- García, E. (2004). *Didáctica y Currículum*. Zaragoza: Mira.
- González, F. y Mitjás, A. (1989). *La personalidad. Su educación y desarrollo*. La Habana: Pueblo y Educación.
- González, A. (1990). *Cómo propiciar la creatividad*. La Habana: Ciencias Sociales.
- González Pérez, F. (2009). "Algunas técnicas para desarrollar el talento en los cursos de física. Primera parte: relativas al contenido". *Pedagogía Universitaria*, vol. XIV, no. 5: La Habana. Disponible en: <http://cvi.mes.edu.cu/peduniv> (Consulta: 10-03-2010)
- González Rey, F. (1995). *Comunicación, personalidad y desarrollo*. La Habana: Pueblo y Educación.
- González, F. (2007). *Investigación cualitativa y subjetividad: los procesos de construcción de la información*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Goñi, A. (1995). *Psicodidáctica y aprendizajes*. Bilbao: Servicio Editorial, Universidad del País Vasco.
- Huidobro, T. (2002). "Una definición de la creatividad a través del estudio de 24 autores seleccionados". Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Klimenko, G. (2008). "La creatividad como un desafío para la educación del siglo XXI". *Educación y Educadores*, vol. 11, no. 2, diciembre, Medellín: pp. 191-210.
- Labarrere, A. (1996). "Interacción en ZDP: ¿qué puede ocurrir para bien y qué para mal?", inédito.
- Lorenzo, R. y Martínez, M. (2003). "Creatividad y talento". En: *Inteligencia, Creatividad y Talento. Debate actual*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Machado, E. (2008). "Textos y contextos de la investigación educativa". *Revista Pedagogía Universitaria*, vol. XIII, no. 1, La Habana: disponible en: Disponible en: <http://cvi.mes.edu.cu/peduniv> (Acceso: 4-11-13).
- Macías, M. (2002). "Modelo para el autoperfeccionamiento del desempeño creativo del maestro". Tesis doctoral en ciencias pedagógicas. La Habana: Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona".
- Mariño, M. (1999). "Sistema de tareas pedagógico-profesionales para la asignatura Educación de la Personalidad". Tesis de maestría en Ciencias de la Educación Superior. Holguín: Universidad de Ciencias Pedagógicas José de la Luz y Caballero.
- Márquez, A. (2011). "El desarrollo de la creatividad y el talento". Instituto Superior Pedagógico "Frank País", ISP de Santiago de Cuba. La página del idioma español. Disponible en: <http://www.fundacionemiliamariatrevisi.com/desarrollocreatividad.htm> (Consulta: 13-9-12).
- Mena-Camacho, E. (2010). "Autoevaluación y creatividad". *Varona*, Revista Científico-Methodológica, no. 50, enero-junio, Universidad de Ciencias Pedagógicas "Enrique José Varona", La Habana: pp. 37-44.

Integración Académica en Psicología
Volumen 2. Número 4. 2014. ISSN: 2007-5588

Mitjás, A. (1991). "Personalidad, creatividad y educación. Reflexiones sobre su interrelación". *Educación y Ciencia*, vol. 1, no. 4, julio-diciembre, pp. 29-38.

_____. (1993). "¿Cómo evaluar la creatividad?". *Revista Cubana de Psicología*, vol. 10, no. 2-3, La Habana: pp. 104-121.

_____. (1995). *Creatividad, personalidad y educación*. La Habana: Pueblo y Educación.

_____. (2008). "Subjetividad, complejidad y educación". *Psicología en América Latina*, n.13, julio, México: pp. 1-15.

_____. (2013). "Aprendizaje creativo: desafíos para la práctica pedagógica". *CS*, no. 11, enero-junio. Cali, Colombia, pp. 311-34.

Ortiz, E. (1995). "Comunicación pedagógica y creatividad". *Comunicación, Lenguaje y Educación*, no. 28, Madrid: pp. 73-76.

Ortiz, E. (2012). "El aporte de algunos investigadores cubanos a la concepción histórico cultural de L. S. Vygotsky". *Pedagogía Universitaria*, vol. XVII, no. 2: La Habana, Disponible en: <http://cvi.mes.edu.cu/peduniv> (Acceso: 4-11-13).

Ortiz, E. y Mariño, M. (2012). *Psicodidáctica y educación superior*. Madrid: Académica Española.

Ortiz, E.; Mariño, M. y González, A. (2013) "La identificación y desarrollo de alumnos talentos en la educación superior". *Pedagogía Universitaria*, vol. XVIII, no. 1, La Habana: Disponible en: <http://cvi.mes.edu.cu/peduniv> (Acceso: 4-11-13).

Morales, D. (2004). "Creatividad en la educación superior". Facultad de Ingeniería. Universidad "Rafael Landívar". *Boletín Electrónico*, no.7.

Pagés, J. (1993). "Psicología y didáctica de las ciencias sociales". *Infancia y Aprendizaje*, no. 62-63: Madrid: pp. 121-151.

Pérez Luján, D.; González Morales, D. y Díaz Alfonso, Y. (2007). "El talento: antecedentes, modelos, indicadores, Condicionamientos, estrategias y proceso de identificación. Una propuesta desde la universidad cubana y el enfoque histórico-cultural". *Revista Iberoamericana de Educación*, 9. España. Disponible en: www.rieoei.org (Acceso: 04-05-2010).

Sacristán; J. (1988). "La integración de la teoría del aprendizaje en la teoría y práctica de la enseñanza". En *Lecturas de aprendizaje y enseñanza*. Madrid: Fondo de Cultura Económica. Colección Paideia.

Sarmiento, M. (2011). "El desarrollo de la creatividad en estudiantes del programa nacional de formación de educadores y educadoras". Tesis doctoral en ciencias pedagógicas. La Habana: Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño.

Schmidt, K. y Lenisse, M. (2003). Criatividade e relação pedagógica: em busca de caminhos para a formação do profissional crítico criativo. *Rev. Bras Enferm*, jul/ago, 56(4): Brasília (DF) pp.439-442.

Titone, R. (1981). *Psicodidáctica*. Madrid: Narcea, D.L.

Treffinger, D. J. (2009). "Myth 5: Creativity is too difficult to measure". *Gifted Child Quarterly*, vol. 53, no. 4, Fall, USA: pp. 245-247.

Vygotsky, L. S. (1999). *Imaginación y creación en la edad infantil*. Habana: Pueblo y Educación.

PRÁCTICAS SOCIALES, ACCIÓN POLÍTICA Y COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

Hermes Villarreal Tique
Colombia

Resumen

En este trabajo se presentan avances de la investigación sobre: educación comunitaria, socialización política y acción colectiva: dispositivos de producción de subjetividad política en las organizaciones comunitarias. Investigación cuyo marco de referencia epistemológico es la psicología política-comunitaria latinoamericana, eje orientador en el análisis de las prácticas sociales y metodologías emergentes propias de las comunidades. Una de las temáticas a destacar es el conflicto por la autonomía y gobernanza del territorio asociado a las políticas públicas del Plan de Ordenamiento Territorial (POT). Fenómeno asociado al abuso indiscriminado de las poblaciones que se encuentran al “otro lado”, de la línea, o “frontera”(1) de la ciudad. Los objetivos de investigación están orientados al análisis de los referentes socioculturales e históricos, las necesidades de formación sobre “conocimiento propio” (Cendales y otros, 2013), y de sujetos políticos. El tratamiento de la información se realiza mediante el método:

Análisis de contenido centrado en el nivel semántico, que se ocupa del material simbólico, sentidos de las palabras y el análisis de los temas o categorías. Finalmente se destaca que, tanto la acción política-social de origen comunitario causan tensiones en las estructuras sociales dominantes, que les impide regular los actores sociales y doblegar los procesos comunitarios; se constituyen nuevas formas de interpretar y comprender la cultura, se visibilizan las potencias comunitarias, se crean nuevos ejes cognitivos, conocimiento real situado, actitudes desideologizantes y se producen subjetividad política.

Palabras clave: educación comunitaria, subjetividad política, prácticas sociales, metodología.

Abstract

This paper presents research advances: Community education, political socialization and collective action: production devices political subjectivity in community organizations. Research which is epistemological framework-political psychology Latin American community, guiding principle in the analysis of social practices and emerging methodologies own communities. One of the themes to be highlighted is the conflict over territorial autonomy and governance policies associated with Land Use Plan (POT). Phenomena associated with the indiscriminate abuse of the populations that are the "other side" of the line, or "border" of the city. The research objectives are oriented to the analysis of cultural and historical references, training needs on "personal knowledge" (Veils, et al. 2013), and political subjects. The data processing is performed by the method: content analysis focused on the semantic level, which covers material symbolic meanings of the words and analyzing the themes or categories. We stress that both political and social action of community origin cause tensions in the dominant social structures, which prevents them regularly break the social and community processes, will provide new ways of interpreting and understanding the culture, become visible powers Community creates new cognitive axes, situated real knowledge, attitudes occur de-ideological and political subjectivity.

Keywords: community education, political subjectivity, social practices, methodology.

Introducción

La presente investigación está orientada a dar cuenta de los referentes socioculturales que, nutren los procesos de educación comunitaria, y sus elementos constitutivos como las prácticas sociales y la socialización política como dispositivos de producción de subjetividad política. De la misma manera, se expone como resultado de la sistematización que se llevó a cabo sobre las prácticas sociales, la

importancia de los procesos organizativos comunitarios, como dinamizadores de procesos sociales y de las tensiones entre lo institucional y lo instituyente. Circunstancia de la que derivan una serie de problemáticas sociales y luchas populares. En consecuencia, la acción política popular se manifiesta como experiencia que centra los esfuerzos de las comunidades al reclamo por, el respeto a los derechos sociales, dando lugar a la emergencia de sujetos políticos. En este sentido, es importante inscribirse en la tarea de cartografiar los vínculos entre ejes cognitivos y la acción política, los sentidos, las voluntades, los deseos, las demandas sociales y la espiritualidad, que dan cuerpo, a nuevas epistemes y se constituyen comunidades de aprendizaje. Esto es, el esfuerzo comprensivo va más allá de lo fenoménico, trascendiendo las lógicas de la racionalidad instrumental para visibilizar el potencial instituyente comunitario.

El artículo consta de tres partes: inicialmente Se destacan las características del contexto de la educación comunitaria y sus vínculos con la socialización política. Asimismo, en la segunda parte se exponen los mecanismos de producción de subjetividad política en el contexto de las organizaciones comunitarias. Seguido, se abordan las prácticas sociales y se presenta sucintamente, la metodología emergente denominada ISAT, como estrategia para la comprensión de los cambios socioculturales en los actores sociales. Finalmente, se presentan las conclusiones a partir de un análisis general, desde una perspectiva latinoamericana de la psicología política.

Los antecedentes

Las comunidades como escenarios de educación comunitaria con las cuales se desarrolla este trabajo, tienen unas características particulares en su modo de vida y como movimiento. Este trabajo se realiza con dos organizaciones comunitarias de base popular, de reconocida trayectoria: Agrópolis Constelar Campesina (2) y CORVIF (3). La primera con procesos en la localidad de Usme al sur de la ciudad, desarrollando trabajos en el sector urbano-rural o “borde”; y la segunda, en el sur-occidente de la ciudad con una importante presencia en el territorio, desarrollando trabajo en torno a la subcuenca del río Fucha. Son organizaciones con experiencia en el trabajo social, ambiental, cultural, político y territorial. Ambas organizaciones se encuentran en la ciudad de Bogotá (*ver anexo con imagen*).

El problema. Uno de los aspectos importantes a destacar es el conflicto por el territorio asociado a las políticas públicas del Plan de Ordenamiento Territorial (POT). Este conflicto por el territorio está asociado al abuso indiscriminado de las poblaciones que se encuentran al “otro lado”, de la línea, o “frontera”(4) de la ciudad. Esto en razón a que, en el diseño de los planes de desarrollo local tienden a la metropolización (expansión urbana) en los “límites” de la ciudad sin contemplar los derechos de comunidades, la historia y cultura local urbano-rural, ni la afectación de los ecosistemas.

De esta manera se genera la segregación social de comunidades, no son tenidas en cuenta para la toma de decisiones sobre los cambios que reconfiguran el territorio producto de la expansión urbana. Pues, a través de la denominada “línea” “frontera” u “otro lado”, se fijan los límites de la ciudad de manera arbitraria guiada por intereses puramente económicos. A pesar de que son disposiciones del gobierno estatal, no son bien aceptadas por los pobladores, a falta de coherencia institucional respecto a equidad y justicia social; la determinación de las líneas son borrosas e inconsistentes, que van en detrimento de las condiciones de vida de los pobladores, desde la ascendencia histórica en el territorio –en cuanto borra la memoria y cultura de las prácticas ancestrales–, hasta quienes hoy lo

ocupan siendo víctimas por el desplazamiento interno de la ciudad por parte de las empresas privadas.

Otro aspecto ligado a lo anterior, es la negación al derecho a la ciudad de los pobladores urbano-rurales, pues la metropolización o expansión urbana los excluye, conllevando a profundos perjuicios para las comunidades de estos sectores. La expansión urbana se ha tomado espacios de bosques nativos en la ciudad para construir vivienda de interés social. En síntesis, el conflicto se presenta por la tensión entre ciudad-ruralidad, en disputa por el territorio. El derecho a la gobernanza del territorio.

El ámbito de reflexión de este trabajo lo constituyen las comunidades por ser este el escenario de diálogo directo con las experiencias y que contemplan en su seno acciones desde la educación comunitaria. Este trabajo se abordó, a través de la metodología denominada en Latinoamérica, sistematización de experiencias. La sistematización es una metodología que, además de conocer, permite comprender lo que hacemos, y ofrece la oportunidad de generar conocimientos sobre el trabajo que se realiza. De tal forma que, si conocemos y comprendemos el proceso, podremos construir nuevos conocimientos a través de la recuperación consciente de experiencias anteriores. Con esto, es claro que a toda sistematización le antecede una práctica (Martinic, 2004). Así pues, sistematizamos porque nos interesa conocer, comprender y aprender de la experiencia con la posibilidad de mejorar, enriquecer y optimizar los esfuerzos de nuestras prácticas.

La comunidad es una institución social que para algunos pueden ser inexistente y utópica, sin embargo, se constituyen en importantes movimientos con un vasto mundo de experiencias y conocimientos aún por explorar, con mucho que enseñar y compartir a los académicos. Son el mundo inagotado e inacabado de la cotidianidad o *mundo de la vida*, en una continua y discontinua dialéctica entre: *lo dado y lo dándose*. Algunas comunidades se visibilizan mediante procesos organizativos con trabajo de base, con un importante papel en la toma de decisiones frente a una circunstancia determinada en la que deben asumir actitudes políticas para defender su territorio. Un elemento fundamental, a destacar, es el nivel de participación política, incidiendo en los procesos y dinámicas sociales relacionadas con y hacia los intereses comunitarios.

Los múltiples impactos ocasionados por la exacerbación de la explotación de recursos naturales hacen surgir nuevas formas de participación, asociación y, de ver el territorio. El punto de inflexión no está puesto en el cambio de mirada sobre el territorio, más allá del paisaje, sino que se conjugan diversos intereses: políticos y sobre todo, económicos, por quienes ven el territorio como una *res extensa*, objeto de sustraer todo tipo de riqueza hasta agotar existencias, sin sopesar las consecuencias. Hoy día se vive la inminente amenaza de ser desplazado o desarraigado del terruño, lugar de esperanzas, sueños y recuerdos de infancia; se vive el temor de ver derruido su ambiente natural, a cambio de un paisaje uniforme, artificial, austero, vaciado de los sentidos; espacios que aíslan de los otros, espacios sórdidos, silenciosos y desconfiados. Fenómenos que invitan a reflexionar sobre los vínculos comunitarios.

Esta amenaza captadora de memoria histórica no solo ronda en el centro, lo hace con más ansias en la periferia o borde de las ciudades, allí donde se funde la frontera entre ciudad y campo. Es el *borde* de ambos lados, no pertenece ni allá, ni acá; por tanto, el *borde*, está lleno de sentidos, de imágenes, de relaciones; es el escenario creado, autopoietico, entretejido y construido por manos terrenales

impregnadas de historias. Por ende, se convierte en el escenario de lucha, entre las comunidades y lo institucional. Los primeros abogan por su cultura e historia, mientras los segundos, por el usufructo del suelo.

Resurge entonces con ahínco la idea de volver a los vínculos comunitarios, que recrean, la existencia, los valores y utopías deviniendo en acciones concretas en defensa del territorio, la comunidad con este tipo de características propias no son homogéneas, son difícil de relativizar; tienen potencia emancipadora y no caen en el dominio de conceptualizaciones uniformes, están alejadas de conceptualizaciones europeas, llenas de escepticismo hacia la comunidad como experiencias y formas alternativas de convivencia. Estas posturas de desencanto contemporáneo se ubican, en menor escepticismo, en paradigmas como el de la modernización reflexiva con Scott Lash y la perspectiva posmoderna con Michel Mafessoli. Autores que tienen cierto reparo frente a la comunidad, sin embargo, comparten miradas críticas con diferentes enfoques, planteando con ello los cambios en los fenómenos comunitarios actuales. Igualmente, coinciden en reconocer el potencial emancipador de algunos modos de estar juntos, sean como “comunidades reflexivas” o como “comunidades emocionales” (Torres, 2013).

Es importante destacar en estos autores la crítica a las formas de dominación de la sociedad moderna, con Mafessoli por una parte, y por otra, la reivindicación de la creatividad y la imaginación propias de la vida cotidiana con Lash (Torres, 2013). Desde estas perspectivas se elaboran utopías y nuevas visiones de la vida como: el tiempo de las tribus, que “Mafessoli inaugura una nueva perspectiva interpretativa para la investigación social, a su juicio posmoderna, bajo la noción neotribalismo” (Torres, 2013, 112). A partir de ahí, se plantean otro tipo de lecturas sobre estas culturas, que se apartan de la visión moderna. Lo cierto es que, estamos frente a nuevas formas de relaciones y convivencias comunes propias de las sociedades actuales.

Con los anteriores aportes se amplía la noción de comunidad, con la incorporación de metodologías no convencionales dirigidas a la experiencia vital, en oposición al canon del conocimiento establecido –abstracto y estructural–. Se destacan, los vínculos de sociabilidad, lo informal de la vida como referentes.

Estos aportes son aristas que vienen de lo institucional, de la imaginación, de la visión, son formas de sentir, actuar, compartir o experimentar en común que corresponden a lo que algunos han denominado paradigma estético, en el sentido de sentir (Mafessoli, 1990, citado en Torres, 2013, 114).

Estos cambios en las denominaciones conceptuales de la comunidad abre la discusión sobre las grandes limitaciones en el pensamiento moderno, para dar cuenta de las experiencias comunitarias. De la necesidad de recurrir a distintas formas interpretativas para abordarlas en su especificidad y potencialidad (Torres: 2013). Las dificultades planteadas por Lash y Mafessoli sobre la comunidad, se sustentan en la persistencia que se mantuvo en la modernidad que estaba estrechamente relacionada o ligada a la idea, de agrupaciones humanas unidas por rasgos o propiedades “comunes”: territorio, identidad, intereses o destino.

Haciendo un giro en la comprensión lingüística-conceptual y continental, y puestos de pie en el horizonte latinoamericano, la manera como se expresa la comunidad, dista, de la visión intelectualizada europeísta. En Latinoamérica se resquebrajan las objetivaciones universalistas, pues

la comunidad en la práctica no se relaciona solo con nociones concebidas intelectualmente, sino con arraigo territorial, cultural y espiritual. En un doble papel: como modo de vida y como movimiento. En este sentido ya no interesa el reconocimiento conceptual por parte del pensamiento contemporáneo, importa, lo que se pone en juego en América Latina en relación con la comunidad desde los movimientos sociales y desde los intelectuales orgánicos que la reivindican como modo de vida que se resiste, se opone y se propone frente a la hegemonía del capital. Se resalta a modo de ejemplo, los procesos asociativos, las luchas campesinas e indígenas, los movimientos sociales de la región y las organizaciones comunitarias de base popular, que son nuestro sujeto de reflexión en este artículo como educador popular.

Educación comunitaria, procesos de socialización política y la acción colectiva

La intención en este apartado, no es debatir ahora la base epistemológica de la educación comunitaria, en cuanto a su procedencia y fundamentación epistémica. Es reconocer la existencia de otras formas de aprender, enseñar y recrear los conocimientos adscritos en una comunidad de aprendizaje. No obstante, se reconoce la influencia de la educación popular, como base para su desarrollo, la apropiación del conocimiento y el reconocimiento de las diferentes cosmovisiones. El ámbito de la educación son escenarios no tradicionales, sino entretejidos con diversos saberes abiertos y dialógicos. La comunidad de aprendizaje, no son en sí, los sujetos, sino el contenido relacional de los conocimientos, las experiencias y las prácticas socioculturales. Se caracterizan por el mutuo aprendizaje; se aprende mientras se enseña, y se aprende a enseñar en contexto. Los argumentos los constituyen las experiencias compartidas del mundo de la vida, la historia compartida.

Conceptualizar sobre educación comunitaria implica recoger categorías de la educación popular como las metodologías dialógicas, la emancipación y la concienciación (Freire, 2005). La comunidad de aprendizaje debe ser entendida como un proceso con interacciones dinámicas mediadas por la memoria histórica y la cultura locales. El aprendizaje en la educación comunitaria no es unidireccional, los conocimientos se transversalizan, no están determinados o limitados teórica, conceptual y epistémica. No se trata de idealizar la comunidad a modo de la *paídeia* griega. En lo absoluto, se trata más bien, de descentrar la idea de dependencia y proponer, la idea de autonomía cultural, que de acuerdo con Castoriadis:

... la autonomía no es un estado acabado, sino un proceso activo de reflexión con nuestro imaginario para no quedar enajenados de él, pero tampoco sin anular su potencial creador. En un mismo movimiento, la autonomía exige lucidez crítica y función imaginaria, creadora. La articulación entre la autonomía individual y la colectiva evidencia un fluido entramado de procesos síquicos y socioculturales no determinados *a priori* y que posibilitan el movimiento permanente y creador de la vida social (p. 57).

Decidir qué, cómo y para qué aprender, es hacerse sujeto autónomo, hace rupturas sobre lo establecido y rígido del pensamiento y la acción, cuestión que da originalidad a la existencia; esto colinda con asumir una posición propia, dar sentido y comprensión a la noción de cultura, entendida como el conjunto de conocimientos, pensamientos, saberes, cosmovisiones, tradiciones, costumbres, valores, estéticas, prácticas, y formas de organización que se construyen y adquieren los sujetos en interrelaciones dinámicas en el marco de una sociedad, que les permite a los sujetos decidir.

La educación comunitaria tiene principios políticos como la organización social y la autogestión. Esto se traduce de la siguiente manera: por una parte, los sujetos insertos en un proceso organizativo de base comunitaria, organizan mediante cartografías de conocimientos, sus saberes, acciones y temáticas que, en su momento histórico deben abordarse para establecer topos de negociación y discusión. No es un asunto meramente fenoménico, improvisado, se trata de asegurar la participación en los procesos locales. Por otra, es un proceso educativo autogestionado, que implica lo siguiente: definir los ámbitos (conocimientos) educativos y los escenarios pedagógicos (temas de discusión).

El escenario en este contexto, no es el lugar físico de la práctica, es lo que da lugar a la discusión, es la dialectización del y sobre, *deconstrucción*, elaboración y re-elaboración del conflicto para hacerlo inteligible políticamente; es decir, el escenario es el sentido del encuentro para el diálogo con los otros; la alteridad, que deviene en subjetividad en relación con otro. El escenario se configura como campo de batalla: político, ideológico, económico, cultural. Espacio de reconocimiento mutuo, con la posibilidad de recrear y resignificar en lenguajes y estéticas, discursos sobre: realidad, historia, relaciones, experiencias y subjetividades. De ahí que los escenarios pedagógicos no son estáticos, sino, dinámicos, flexibles y fluidos. En síntesis el escenario es una construcción colectiva a través del pensamiento social. Por su parte, el ámbito es, el contenido y significado discursivo del escenario, donde se ponen a prueba las ideas, se reconocen, legitiman o deslegitiman los discursos, las prácticas, se abordan realidades y se proponen las intencionalidades.

El ámbito y el escenario se constituyen de acuerdo a la circunstancia, donde se planifica la acción vinculada a un momento histórico. Entonces, no es por mera coincidencia o curiosidad que una persona manifieste un interés hacia una determinada organización, porque busca vincularse a saberes específicos, bien sea para desafiar, debatir, aportar a esos saberes, o encarrilarse en un proceso que le brinde oportunidades de pertenecer a un grupo y crear identidad social. Este escenario es constructivo, generativo, y se aporta, con y desde las comunidades de aprendizaje.

Distinto es la persona que se junta con dos o tres amigos o familiares para constituir una ONG, haciendo de esta, en lo posible, su proyecto de vida, con fines solidarios y con modestos intereses económicos.⁽⁵⁾ En tanto, la organización comunitaria de base popular, tiene un interés político-social: invitar y organizar con sus vecinos, conocidos y amigos con intereses comunes, realizar tareas propias de su localidad, promover la autonomía y proteger como en el caso de CORVIF, el medio ambiente (rondas, cuencas y bosques). Estas son acciones de carácter político. Proceso que no se adscribe a partidos políticos, ideologías, ni a instituciones estatales. Actitud que es fruto de experiencias anteriores, sabiendo que, vincularse a ellas, es perder autonomía y credibilidad en la lucha política.

La génesis de las organizaciones tienen motivaciones muy distintas; sin desconocer que ambas sirven a la comunidad, pero diferente. La organización de base popular, lo hace por convicción política; la otra en cambio, además de proyecto de vida, si acaso, oferta opciones de empleo (auto y subempleo) de corta duración, no garantiza empleabilidad ni seguridad social. Asimismo, hoy pululan comunidades y redes muy de moda en internet. Estas se equiparán, sin ningún reparo con las comunidades de base popular, quizá por el afán de subalternizarlos elementos simbólicos de la cultura e historia que han unido por millones de años a los seres humanos, cosa que lo virtual jamás podrá superar así como, la experiencia empírica vital; aunque para pretenderlo se diseñan, previamente toda una serie de dispositivos para hacer creer que es real, haciendo solo del ser

humano, una terminal nerviosa sujeta a un ordenador, a lo que se vuelve inmune en poco tiempo, pero ya habrá otro más sofisticado según el momento.

Ahora, respecto a las dinámicas pedagógicas de la educación comunitaria, estas se caracterizan por ser dialógicas, continuas y discontinuas. La dinámica socializadora del conocimiento no es transmitirse, ni se reduce a segmentos, tampoco es paramétrico. Su lógica es, siempre actualizado para responder a las necesidades del contexto. Esto es, se ubica en un escenario y un ámbito de conocimiento en circunstancias problematizadoras. De ahí un aprendizaje basado en experiencias-problémicas, que incluye a su vez, el conocimiento académico formal. No se pretende desconocer el conocimiento hipotético-deductivo, ni histórico hermenéutico de las ciencias tradicionales. En las comunidades existen personas con formación tradicional que intercambia este tipo de conocimientos.

Conocer la realidad, conocer lo propio, saber el por qué de las cosas, visualizar alternativas, contar con recursos propios, es fundamental para la convivencia comunitaria. Las comunidades saben de sus necesidades, conocen mejor sus problemas y saben cómo combatirlos; otra cosa, es la norma que, en ocasiones restringe el desarrollo de procesos autónomos por parte de las comunidades: la norma menoscaba el potencial comunitario porque no concibe su saber en términos científicos. Sin embargo, todo este entramado de situaciones sirve de reflexión y posibilita la expansión de la subjetividad. En esto hay una afectación de la subjetividad en cuanto, a la necesidad de reconocimiento social y moral, como sujetos de saber popular, lo cual lleva a esforzarse por conocer, comprender e interpretar, con métodos alternativos, que posibilitan nuevas construcciones, ver diferente las realidades a través de las representaciones, la emoción, los sentimientos, nuevas concepciones sobre la convivencia que amplían la conciencia humana.

Las relaciones intersubjetivas se enriquecen en la medida en que se plantean retos en la vida cotidiana, en la medida en que, se potencian las capacidades. Subjetividad potenciadora que demarca líneas, crea espacios de interlocución, es abierta y dinámica, mediante la vivencia de la experiencia empírica crea nuevas narrativas, cargadas de elementos simbólicos que recuperan nuevos sentidos de la cultura. A diferencia de una subjetividad escolarizada, cognitivista y funcionalista, que se centra en el sujeto individual, no da cuenta de sus propios límites de conocimiento, ni de horizontes los que se deberían prever tempranamente para liberarse de expectativas y esperanzas engañosas, creadas por otros.

Subjetividades políticas

En los temas mencionados hasta este momento, se abordan elementos constitutivos de la subjetividad social: comunidad, educación comunitaria, socialización política, acción política, comunidades de aprendizaje, procesos organizativos, concienciación, metodologías, autonomía, temas atinentes a la psicología política comunitaria latinoamericana. En este sentido se expone la forma en cómo la subjetividad política se estructura y estructura las relaciones y prácticas sociales. La subjetividad como tal, se constituye en aspecto esencial de lo humano a tener en cuenta para comprender los cambios sociales y culturales, y las configuraciones de la acción política.

No hace mucho tiempo que hablar de subjetividad era considerado como algo innecesario, que no tenía cabida en el campo de la ciencia, llena de asepsia, pura y sería, pues era considerada un tema puramente especulativo y sin ningún valor. Ahora sabemos que toda creación de la ciencia, como

teorías, métodos, análisis no escapa de la subjetividad, sin pretender reducirla al subjetivismo. Fried (citado en Torres, 2008):

Participando en las matrices sociales (que incluyen la ciencia y las culturas de las que formamos parte) adquirimos formas de comprender y participar, metáforas y parámetros, ejes cognitivos y destrezas específicas. La subjetividad y las relaciones sociales se organizan en el trazado de esas metáforas, de esos horizontes que generan presuposiciones y expectativas, configurando creencias, epistemologías cotidianas y visiones de futuro (p. 16).

Este planteamiento nos sugiere que la subjetividad es un campo problémico, precisa de la investigación desde diversos campos disciplinares. Igualmente, la subjetividad no es reducible al subjetivismo, ni al individualismo, la subjetividad como campo problémico, es un lugar desde donde podemos pensar la cultura, la historia, las estructuras sociales, las relaciones y construcciones simbólicas más allá del lenguaje lingüístico. De ahí que definir la subjetividad, evoca una problematización del concepto, puesto que cada disciplina parte de un enfoque, en particular.

Lo cierto es, que cuando nos referimos a la subjetividad, hacemos alusión a un conjunto de procesos de producción de sentidos, significados que configuran multiplicidades de lenguajes y estéticas en relación con otros, estableciendo instancias de entendimiento para interactuar y relacionarse de múltiples formas, a través de intercambios de posibilidades de convivencia. Asimismo, la subjetividad es cosmovisión, esta minada de imaginarios, representaciones, valores, creencias, emociones desde las cuales se construyen diversas realidades.

Como se viene planteando, la subjetividad a la vez que se estructura, es estructurante, no está determinada, está siempre dándose por su carácter indeterminado, cumple múltiples funciones en los sujetos y los colectivos. Interpreta, tiene carácter vinculante, identitario, relacional, de-construye y crea posibilidades de futuro. En síntesis la subjetividad es histórica, cultural, social, política, es en buena medida instituyente. En este sentido:

No puede entenderse como un campo definido en términos de sus manifestaciones, ya sean conductuales, de expectativas o perceptivas, sino de modo más profundo, desde su misma dinámica constitutiva y constituyente: ello nos remite a campos de realidad más amplios (Zemelman, 1996, p. 104).

Los contextos de la educación comunitaria crean escenarios con posibilidades para la construcción de la subjetividad política, en tanto, los procesos que desarrollan de carácter colectivos como: mesas de diálogos, procesos interculturales, foros, seminarios, asambleas populares, comisiones, mesas de trabajo para deliberar temas político, permiten configurar y articular códigos de significados culturales, y construir sentidos sobre una situación particular. Igualmente, se refiere, como un proceso de dotar de sentido a situaciones compartidas a partir de la movilización de códigos que pueden provenir de diferentes campos (cognitivo, emotivo, ético, estético).

En este sentido la subjetividad que se configura mediante la articulación y con diferentes significados y sentidos, se autoinstituye como posibilidad para establecer distinciones, reflexionar sobre situaciones particulares y dotarse de elementos de lo cultural, social y político para ejercer presión o resistencia frente a las estructuras sociales instituyentes, así como, la capacidad de hacer ejercicios frente a la inequidad y reclamos a la institucionalidad de manera legítima. Es así que, mediante un

proceso que articula sentidos colectivos que involucra la construcción de un sujeto social, que busca superar las dificultades se vincula en la producción de identidades colectivas, demandas sociales y proyectos históricos, formas de acción colectiva, etc.

Elementos de las subjetividades políticas

La subjetividad se instituye a través de dispositivos de acción de la educación comunitaria y los procesos organizativos, con prácticas socioculturales definidas, reflexionadas, no son reiterativas, ni circulares; las organizaciones comprenden la necesidad de reflexionar sobre estas. Esto da lugar a la creación de subjetividades colectivas. Podríamos decir que, surge del tránsito de las prácticas conformistas a otras que se rebelan contra la deshumanización y la explotación. Se oponen a prácticas autoritarias, priorizan la organización del trabajo, toma de decisiones en colectivo, negociaciones políticas, comerciales, legales y luchan por su trabajo, que es una lucha política en donde se reconocen y son reconocidos.

Contexto de emergencia del sujeto político

Lo político, lo determina en parte el potencial instituyente, como un ámbito o instancia de apertura a nuevas posibilidades y expectativas de futuro, que cuestiona el orden social instituido y propone nuevas prácticas de acción con opciones políticas de participación y decisión para transformar la realidad:

Es decir, la subjetividad social constituyente consiste en una determinada articulación de tiempos y espacios, que es histórico-cultural por cuanto alude a la creación de necesidades específicas en momentos y lugares diversos (Zemelman, 1996, p. 24).

El escenario se constituye, entonces, en el terreno de la relación en sujetos sociales, de subjetividades políticas y orden social, en especial para comprender el paso de la subordinación, al antagonismo, mediado por las demandas sociales. En este caso, la demanda social sobre el derecho al territorio, según Laclau (citado en Retamozo, 2009), puede ser entendida al menos en dos acepciones: como petición y como reclamo. La petición se asemeja a la solicitud que alguien elabora sobre un asunto hacia la autoridad que considera competente

Pero además (Retamozo, 2009), plantea que es necesario ubicar la demanda en un tercer registro, esta vez en clave filosófica, como el espacio propio de la lucha por el reconocimiento. En este sentido, la demanda está orientada hacia los otros, hacia su reconocimiento, interpelando de alguna manera a la alteridad. Remite una solicitud hacia otro, en este caso al sistema político para referir un pedido o reclamo.

En este contexto, se considera que las demandas sociales, tienen gran incidencia en la configuración de escenarios, actores, identidades y sujetos políticos.

Subjetividad emancipatoria y sujeto de político

Mediante la disputa situada en un contexto concreto, lo histórico, la utopía, la memoria y la experiencia, los actores plantean rupturas, a saber:

- Con esquemas de “subordinación” en situaciones instituidas social y políticamente, sobre los cuales ejercen resistencia. En este contexto emergen demandas sociales, configurándose la demanda como medio entre la estructura de subordinación y la construcción de posibles antagonismos.

- El antagonismo surge en la identificación de una situación crítica en el seno del orden social, considerada injusta o indeseable y presentada en el espacio público como una demanda insatisfecha. En este caso la educación.

- Propone acciones de resistencia frente a estructuras de relaciones sociales instituyentes.
- Abre fisuras hacia lo político con el propósito de reconfigurar el orden social.

Asimismo, el conocimiento emancipatorio se constituye con dimensiones simbólicas, culturales y políticas como:

- Solidaridad como eje articulador de las acciones y luchas.
- En el territorio, cambio en las relaciones.
- Espacio de conmemoración y lucha.
- Reconocimiento del apoyo del barrio.
- Humanización del trabajo.

Esto es, las estrategias de lucha que se proponen se basan en ejercicios de presión social como la acción colectiva a través de la identificación política y la cultural como mecanismos de producción de identidad social.

Tenemos entonces que, la educación comunitaria tiene un carácter:

- Político y anticapitalista a partir de aprendizajes cooperativos basados en la historia, la cultura y la política.
- Lo comunitario es colectivo con nuevas formas de sociabilidad solidaria en oposición, formas individualistas y situaciones de injusticia.
- Propone estrategias organizativas, la autogestión situada en el territorio como escenario aprendizaje.
- Construye utopías a través de opciones formativas y con prácticas educativas de autogestión con proyectos colectivos y participativos de abajo hacia arriba.
- Configuración de nuevas subjetividades (sujeto político) con el propósito de transformar la realidad social.

No obstante, la falta de procesos de socialización reduce el sentido de pertenencia y la identificación objetiva hacia y con las mismas comunidades y procesos organizativos. Ahora, sí partimos de la idea general respecto al papel de la psicología política como: generar procesos de formación política para, comprender no solo la función de las estructuras sociales y fenómenos políticos, en relación con los procesos psíquicos y los derechos humanos, sino también, investigar los mecanismos que inciden en la ruptura de esquemas cognitivos, lingüísticos y del comportamiento social en los sujetos políticos. Así, cómo la necesidad de desinhibir el pensamiento social y culturalmente condicionado, al desarrollo de una actitud crítica, sobre el pensamiento y conocimiento hegemónico funcionalista para movilizar subjetividades críticas, se potenciaría las subjetividades políticas.

Los actores sociales

El lugar y la memoria en los actores

En el contexto de la ciudad, de los juegos, laberintos, símbolos e incertidumbre. Es en el enigma, para el caso de las comunidades, el borde, lo urbano rural de la ciudad de Bogotá, el lugar y la memoria. La existencia toma cuerpo y se representa en las cuencas de los ríos Tunjuelito y Fucha proveedoras de agua y franja amortizadora del páramo Zumapaz(6) y las colinas de San Cristóbal al oriente. Las subcuencas del ríos Fucha y del río Tunjuelito se constituyen como un territorio de actividades campesinas, provisto de recursos hídricos, forestales; territorio apto para la producción agraria, materiales pétricos (arenas, gravas, recebos, arcillas, caolines) para la construcción arquitectónica. Riqueza material y cultural que paradójicamente representa hoy en día, una amenaza para los lugareños, luego que el territorio se convirtió en un escenario de grandes negocios de la gran minería, expansión del botadero de basura Doña Juana,(7) la construcción de infraestructuras inoperantes como la represa seca de cantarana,(8) construcción de cementerios y operaciones estratégicas de expansión Urbana Nuevo Usme(9) (UNU). Y, escenario de construcción y ampliación de la Cárcel Picota de Bogotá. Contexto crítico de la conciencia perversa que capta las relaciones cotidianas e instituye relaciones de poder y sujeción.

Las prácticas sociales: la experiencia en la búsqueda de nuevos caminos:

“pensar la ciudad en lo colectivo, pensar los sujetos en relaciones, pensar la diversidad como un modo de vida”.(10)

Como una propuesta colectiva de articular el campo y la ciudad hace más de diez años, se busca implementar una metodología propia de Interpretación Social y Apropiación Territorial –ISAT–, y acompañamiento dinámico de acciones colectivas. No entendida como una ironía, sino con la capacidad de comprender lo vivido, lo realizado y hacer viva el origen, la memoria; hacer camino en la existencia de un conocimiento y acciones transformadoras de conciencias sociales, prácticas en la acción y reducir los impactos negativos en el territorio. De allí surge, La Agrópolis, como una propuesta integradora, que va más allá de las totalidades, es universal que representa el modelo constelar, como una metáfora que convoca, un camino y se propone armonizar las relaciones campo-ciudad. Que representa lo universal del pensamiento y la existencia misma tanto del sujeto campesino como ciudadano de derechos.

Los anteriores elementos simbólicos y culturales hacen de las prácticas socioculturales objeto de reflexión por parte de las comunidades, se decanta en sus contenidos, se resignifican dirigiendo su potencial a concreciones específicas, sin ambages, debe ser una práctica política; práctica social transformadora, tal como lo refiere un actor del proceso:

Lo que hacemos nosotros, es claro, constituir alianzas con la academia, la organizaciones comunitarias, empresariales, desarrollamos procesos de políticas públicas donde abordamos temas sobre: humedales, ruralidad, residuos sólidos, participación e impulsando la política de campesinidad. Hacemos redes tripartitas. Así nos conocen, a eso no dedicamos (entrevista, Pablo Moreno, agente comunitario. 2012).

La práctica social reflexionada conlleva realizar cambios sustanciales en tanto, se comprende que los agentes comunitarios no deben luchar solos, y convoca a otros actores institucionales como

universidades, organizaciones y se conforman las Comunidades de Conocimiento en Redes Tripartita (productivo, académico-comunitario) –es lo que denominan La Agrópolis y las **agropoliredes** de conocimiento– tienen que ver con las múltiples redes. La experiencia como un espacio de reflexión para la academia (estudiantes, profesores, investigadores), que también aprenden a través de relaciones dialógicas con los procesos organizativos y las comunidades.

Estas prácticas socioculturales tienen un componente ético-político que, mediante acciones recíprocas, se reconoce al otro, podríamos sugerir desde la perspectiva dusseliana, ética de la alteridad, una ética que va más allá de la totalidad, donde el sujeto reconoce su finitud, las diferencias, la diversidad cultural y étnica. De un sujeto comprometido no solo consigo mismo, sino con el otro, donde ese Otro, en nuestro planeta, la vida y la misma existencia universal (Dussel, 1998).

A partir de estas ideas se proponen acciones concretas como la educación comunitaria, pedagogías para la vida, la formación ecopolítica como potencial para el desarrollo de nuevas conciencias sociales, justas y éticas.

Las metodologías en el contexto comunitario

Hace ya, más de una década, los procesos de gestión urbana, que pretendían la participación popular en el diseño de los Planes de Ordenamiento Territorial (POT), o la inclusión de variables ambientales en el desarrollo, presentaron grandes dificultades, por carencia de capacidades en el conocimiento y en la comprensión de los fenómenos naturales, ambientales y sociales que inciden estructuralmente en la reconfiguración social del territorio, en diversos sujetos sociales.

La participación como proceso social y cultural en la que convergen los diversos actores sociales no contaba con la presencia de las comunidades, las decisiones estaban siempre en manos del estado o de algunos sectores privados (aún persisten). De esta manera la definición de los parámetros de urbanización o transformaciones estructurales del territorio se encontraba supeditada a los intereses, a las decisiones de quienes estaban en el gobierno de turno, de tal suerte que, se vieron afectadas grandes extensiones de tierra por el fenómeno de metropolización, incluyendo su potencial productivo.

Esta falta de apropiación limitó la participación comunitaria a la búsqueda de satisfacciones de las necesidades básicas, sin que en ello mediara ninguna capacidad de actuación consciente en el desarrollo urbano. Desde esta perspectiva las comunidades adolecieron de mecanismos para la apropiación del territorio, por la falta de capacidades para leer e interpretar las realidades sociales como, los fenómenos estructurales que se presentaban, de la manera en cómo la ciudad se expandía, la afectación del ambiente natural por el desarrollo de la infraestructura vial, las urbanizaciones que empezaron a cambiar drásticamente el panorama con la alteración y en detrimentos de atributos naturales como quebradas, ríos, áreas agrícolas o forestales, humedales, que no estaban en las demandas, ni en los procesos de negociación de las comunidades, salvo en aquellas circunstancias en que se advertía una noción de riesgo.

Por otra parte, las organizaciones comunitarias, se desgastaban en acciones sociales, muchas veces estériles por la falta de una noción articuladora de los procesos de desarrollo. Mientras tanto, el sector privado formal e informal logró enriquecerse con la apropiación y engorde de los mejores

suelos (canteras y areneras para fabricar ladrillo). De esta manera aún se vienen usufructuando los recursos minerales y vegetales, por supuesto, a costa de los logros urbanizadores.

Un tiempo después del logro de la inclusión de variables ambientales, el territorio empieza a ser considerado en los procesos de participación social urbana como un elemento que debe ser tenido en cuenta para planificar el desarrollo. De los largos listados de necesidades sin resolver y de inversiones aplazadas se empieza hoy a dar el viraje para considerar aspectos territoriales, ambientales, y estructurales. Ejes problemáticos como el espacio público, las micro cuencas, las alteraciones e impactos ambientales de los procesos productivos, la afectación de ecosistemas estratégicos, empiezan a estar en las agendas de inversión local, ligados a procesos de sensibilización, investigación y organización.

Pero el logro de este tipo de mirada que permitía a los ciudadanos, a sus organizaciones interpretar de manera colectiva su territorio y alcanzar verdaderos niveles de apropiación social de sus atributos y de las variables estructurales, requiere de estrategias y metodologías capaces de combinar dimensiones simbólicas, procesos de investigación y formas de actuación que permitan ganar identidad colectiva y capacidad de gestión y definición. Este conjunto de estrategias son lo que denominan las comunidades y procesos organizativos como: ISAT.

Elementos para una caracterización de la ISAT

La metodología ISAT, contiene un conjunto de procesos sociales y estrategias de acción/intervención social orientadas a incidir en la toma de decisiones sobre aspectos como definición de parámetros del territorio urbano, su desarrollo y construcción social. Los planteamientos epistemológicos de la ISAT, están orientados a que, las comunidades y agrupaciones de colectivos lleven a cabo procesos para el desarrollo del conocimiento territorial, la comprensión, interpretación, apropiación social, identidad cultural y capacidad de gestión, orientado ordenamiento urbano y regional teniendo en cuenta como principio orientador el agua y demás recursos naturales.

Metodología que, mediante procesos de concienciación social, está en función de la búsqueda de alternativas saludables para la satisfacción de sus necesidades vitales, del mejoramiento integral de la noción de hábitat y de la apropiación de aquellos recursos de los cuales depende en buena medida la productividad del territorio, todo ello desde una perspectiva de sostenibilidad. La sigla ISAT se refiere a: Interpretación Social y *Apropiación Territorial*. De igual forma la ISAT, como estrategia metodológica, dinamiza procesos para actuar *en el aquí y el ahora*.

La ISAT es una estrategia metodológica de investigación social y participación política comunitaria, en cuanto a la Interpretación Social, es un proceso que se basa en: pensar, comprender y cuestionar; redimensionar y re-elaborar las concepciones sobre la propia realidad para potenciar las prácticas populares y mejorar las condiciones de vida de los sujetos y entornos que se encuentran en desventaja social crítica: marginación social y política. Interpretación Social que produce conocimientos desde las bases populares. Aquí la socialización y la acción política juegan un papel trascendental en la comprensión del sistema, en cómo funcionan las estructuras sociales y las instituciones gubernamentales, del derecho público y estatal.

Matriz Procedimiento para la aplicación ISAT

La ISAT como metodología para la interpretación social trabaja con diversas herramientas y prácticas dialógicas, como la elaboración de mapas sociales, el registro fotográfico histórico, autodiagnósticos, narrativas, mediante la creación de escenarios pedagógicos, la memoria histórica y la acción política. A modo de ejemplo, se ilustra un proceso ISAT.

Análisis participativo del contexto	<p>Se pregunta por:</p> <p>La historia en relación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El sujeto social • Las prácticas • Las experiencias • Tiempo <p>La cultura y los procesos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prácticas ancestrales • La proyección • Formas organizativas • Cosmovisión • Recursos <p>La política y la participación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Economía • Conflictos • Relaciones • Formas organizativas <p>Territorialidades y derechos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Transformaciones • Modos de ocupación • Resignificaciones 	<p>Mediante:</p> <p>Herramientas y acciones como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cartografía social con enfoque territorial y cultural • Diagnóstico social • Foros comunales • La audiencia pública • La intervención política • Caracterización <p>Lecturas comprensivas sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relaciones de poder (políticos) • Problemas sociales y psicosociales • Capacidad de gestión urbana • Participación • Plantea retos • Percepción de conflictos <p>Plantea cambios a través de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Acción política • Autodeterminación • Construcción sociocultural del territorio • Gobernanza 	Base epistémica y potencial instituyente
-------------------------------------	---	--	--

Tabla 1. Primera Fase: La reconstrucción histórica

La ISAT, es una metodología que aún sigue en proceso de construcción, sin embargo, se caracteriza porque, para su implementación lo básico es la participación comunitaria, hecho, que facilita el proceso de desarrollo, puesto que el primer ejercicio es el reconocimiento histórico-socio-cultural, asociado a la relación; político-territorio.

A modo de reflexión sobre la experiencia: la organización y la comunidad de aprendizaje

Este trabajo ha permitido profundizar en temas de la educación comunitaria en el contexto de las organizaciones comunitarias y sobre la formación de sujetos políticos. Conocer las cosmovisiones de comunidades con una historia propia, el conocimiento situado o educación propia, presentan alternativas viables para potenciar los recursos comunitarios organizativos. No significa renunciar al conocimiento científico, sino humanizarlo, hacerlo amable, asible, no prejuicioso y articularlo a los procesos comunitarios, de tal forma, que todos aprendan.

Las dinámicas sociales y psicosociales de las comunidades están orientadas a propósitos definidos a partir de la concienciación de los análisis sobre:			
Endogeográfico Premisa I: pensar el territorio desde la perspectiva histórico-cultural y política, es fundamento esencial para recuperar el sentido de las relaciones sociales con los ecosistemas, y garantizar la calidad de vida.		Exógeno Premisa II: la interacción y la acción/intervención sociopolítica plantean nuevos métodos y formas para comprender e interpretar lo social y apropiar el territorio con y desde los sujetos y las comunidades.	
Intencionalidades	Definición del escenarios	Tematización del ámbito	Identificación y análisis de la demanda
¿Qué...? ¿Por qué...? ¿Para qué...? ¿Con quienes...? ¿Con qué...? ¿Dónde...? ¿Cuándo...?	Conflictos Tensiones Negociación Interacción Desglosamientos	Interés: Económico Político Ideológico Socio-cultural-ambiental Construcción de propuestas Nuevos conocimientos, saberes...	Sobre lo que se debe actuar: Cambiar Transformar Exigir Proponer Negociar etc.
<i>Hipótesis 1. La educación comunitaria y la acción política facilitan vías y mecanismos para el respeto por los derechos sociopolíticos, el reconocimiento social y la construcción de subjetividades políticas que, propician la autonomía, la autodeterminación, y la construcción social del territorio.</i>			
<i>Hipótesis 2. Proceso de desideologización ontológica y epistemológica de la realidad, el conocimiento social y cultural de la población en su conjunto, mediante análisis endógenos y exógenos, posibilita la construcción de nuevos conocimientos en torno a la realidad contextual.</i>			

Tabla 2. Segunda Fase: las definiciones en contexto y las apuestas al cambio socio-cultural

La educación comunitaria tiene una especial particularidad, la de elegir qué y cuándo aprender. Es lo denominado educación propia, cuando elige qué conocimientos debe trabajar y apropiar según el contexto, qué metodologías son pertinentes, cómo se deben dinamizar los procesos de educación comunitaria y sus intencionalidades. Esto quiere decir, que la educación comunitaria no es ingenua, también es racional, pero es racionalidad dialógica, no instrumental. Sirve a quienes elaboran el conocimiento y sus fines son comunitarios, emocionales y espirituales.

Es importante destacar que las personas que conforman las organizaciones y procesos comunitarios cuentan con distintos niveles de educación, se topa lo mismo con personas que tienen estudios básicos, hasta profesionales e incluso con posgrado. Así que la experiencia de participar en los procesos organizativos comunitarios posibilita reconocer y superar en parte, la crisis y vacíos de

conocimiento. Permite ampliar los propios conocimientos, confrontar y contextualizar el conocimiento científico con la compleja realidad.

Lo anterior tiene que ver por lo menos con dos aspectos de la educación tradicional: primero, la mayoría de investigaciones que hace la academia no le sirve a las comunidades, a las organizaciones, ni a los procesos de base social. Esto, porque la mayoría de las investigaciones, son a los intereses del investigador y no están en función del cambio social. Y, segundo, implica reconocer nuevas alteridades, las diferencias, las relaciones interculturales, formas de asociatividad y de resistencia; nuevas formas de convivencia que, aportan al conocimiento científico, y estas no encajan bien en las teorías tradicionales, esto es un problema de agotamiento teórico. Algo bien importante, ver la realidad desde muchas perspectivas, pues son canteras aún por explorar, posibilitan crear nuevas categorías de análisis y proponer otro tipo de conocimientos que emergen de la realidad contextual, como en este caso, La ISAT.

En el contexto de la educación comunitaria son posibles procesos de construcción de subjetividad política, que tensionan las relaciones de poder entre sujetos e instituciones gubernamentales y privados, por la apuesta a subvertir las condiciones a través de la transformación de realidades para construir procesos autónomos y reconfigurar los territorios simbólicos, culturales y sociales. Las prácticas pedagógicas tienen un carácter emancipador en la educación comunitaria, entre sus propósitos está romper las restricciones y brechas entre lo institucional y la escuela popular, recuperar conocimientos propios mediante alternativas educativas y la legitimación del conocimiento de acuerdo a las necesidades del contexto y propende a desarrollar prácticas sociales instituyentes, en oposición a modas reguladas sobre la distribución de conocimientos.

Conclusiones

El mundo actual sin duda, plantea grandes retos a las ciencias, siendo estas, objeto de reflexión para el pensamiento contemporáneo, que requieren ser abordados desde distintos enfoques para analizar sus límites y necesidades, que como nos dice el profesor Zemelman en su artículo: pensar epistémico y pensar teórico:

... la realidad que enfrentamos, la realidad socio histórica, tiene múltiples significados. No es una realidad clara, inequívoca, con una significación cristalina y a la cual se le pueda abordar sencillamente construyendo teorías o conceptos. No es así por diversas razones, las cuales forman parte del debate que hoy día se da en el ámbito académico sobre el problema que afecta a las ciencias sociales, y que yo resumiría en un concepto: el *desajuste*, el *desfase* que existe entre muchos *corporal* teóricos y la realidad (p. 1).

La complejidad de la realidad remite a asumir estrategias de pensamiento complejo, por lo tanto existe la necesidad de un pensamiento epistémico, más que, un pensamiento teórico; pensamiento que se despliegue, se ensanche y plantee nuevas formas de conocer y nombrar las cosas, que como dice el mismo Zemelman (2005), existe:

... la necesidad de una constante resignificación que, aun siendo un trabajo complejo, es también una tarea central de las ciencias sociales, sobre todo de aquellas de sus dimensiones que tienen que ver con la construcción del conocimiento. Dicho de otra

manera, es un tema central en el proceso de investigación y, por lo tanto, es un tema central de la metodología (p. 2).

La importancia de la novedad del conocimiento, en lo nuevo, esta en el sentido de reconocérsele, no como novedad única, sino más en el sentido, en la forma de nombrarlo en articulaciones históricas y sociales. Los elementos constitutivos de la realidad están amalgamados de una serie de supuestos que pueden ser reales al observador, sin embargo, si lo observado por el observador no está inmerso en la dinámica de las continuidades y discontinuidades, en la dialéctica entre lo dado y lo dándose, como es la realidad, cambiante y llena de incertidumbres, corre el riesgo de ser ontologizada, ideologizada, captada por la ciencia tradicional y no habrá avance en el conocimiento. Es uno de los grandes problemas que tenemos en la actualidad, sobre el conocimiento real de los fenómenos sociológicos, políticos y culturales. El canon de medida no puede ser igual para todo, puesto que las circunstancias se dan de formas distintas en contextos concretos. Razón por la cual, debemos hacer esfuerzos por desarrollar nuevas comprensiones sobre las realidades socioculturales, porque uno de los grandes males puede ser la forma en cómo nombramos los hechos. Con palabras prestadas y desactualizadas.

Respecto a la psicología política en Colombia (precoz aún), existe un sinnúmero de trabajos en artículos en cuyos análisis sobre las problemáticas de la realidad contextual, no cesan de repetir y ajustar conceptos de teorías que fueron desarrolladas, incluso hace un siglo, haciéndolas parecer tan vigentes, como actuales. Esto es, tomamos una teoría y vemos cómo ajustamos nuestra realidad en ella. En este sentido, es lo que llama el profesor Zemelman, el *desajuste y el desfase*, en cuanto se nombra lo nuevo con lo viejo.

Igualmente, existe una enorme deuda, por parte de la academia (caso colombiano)(11), que no ofertan seminarios ni cursos académicos sobre la psicología política, por lo que existe un gran desconocimiento sobre la disciplina. De otra parte, los análisis de la violencia en Colombia, han sido y siguen siendo realizados en un noventa y cinco por ciento, por profesionales de otras disciplinas incluidas la economía, como se puede imaginar, la psicología brilla por su ausencia. La psicología queda reducida al ámbito artesanal.

Asimismo, reseñar, que en la búsqueda de estrategias de socialización política, no son fáciles por el mismo medio, atmósfera tensa por los conflictos e inseguridad, las personas hablan sobre lo que circula en los medios de comunicación. El resto se invisibiliza. No obstante, en las comunidades, existen personas que por su experiencia y en su momento hicieron parte de un partido político, conocen algo de la historia del país lo que hace concebir las prácticas socioculturales, como una estrategia para sensibilizar o concienciar; igual las hay que, a partir de anécdotas y con modestas reflexiones sobre la historia y realidad circundante hacen sugerencias. Este contexto sirve para plantear algunas interrogantes sobre la psicología política como, proponer nuevas categorías de análisis, y perspectivas desde el contexto latinoamericano.

Vale también, destacar la postura de, *pensar la comunidad desde su potencial instituyente*. Las conceptualizaciones y debates teóricos en torno a la comunidad, vista como problema sociológico, que luego de atravesar el siglo, se les asocia con categorías como: vínculo, lazo social, voluntad, intersubjetividad, etc., la caracterizan: como una noción inasible, por su riqueza y potencia, como experiencia, como valor, como concepto, como proyecto y como modo de vida. Considerando la

posibilidad de innovar en ella a partir de la ubicación *desde lugares de enunciación diferentes al pensamiento europeo*.

Igual, se puede sugerir que innovar en las conceptualizaciones sobre: comunidad, sujeto político, autodeterminación, reconocimiento, gobernanza, potencia, territorio, implica lecturas diferentes al momento histórico, que dista de manera preponderante del modo de vida de los albores y finales de siglo. Puesto que, reconocer lo que está en juego sobre las distintas formas relacionales, modos de vida, de ser, construir utopías en la actual América Latina es inédito, es muy distinta a la tradición moderna y contemporánea, y provee elementos para una psicología política latinoamericana.

Bibliografía

- Bonilla, E., Hurtado, J., Herrera C. (2008). *La investigación: aproximaciones a la construcción del conocimiento científico*. Bogotá: Alfaomega.
- Cendales y otros (2013). *Entre tejidos de la educación popular en Colombia*. Bogotá: Desde abajo.
- Dussel, E. (1998). *Ética de la liberación en la edad de globalización y la exclusión*. Madrid: Trota.
- Fals, Borda, O. (2013). *Ciencia, compromiso y cambio social*. Buenos Aires: El Colectivo.
- Gómez, A. y otros (2000). *Metodología ISAT*. Fotocopia. Bogotá: FIDHAP.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Siglo XXI.
- Honneth, A., (1997). *La lucha por el reconocimiento*, Traducción española. Barcelona: Ballester.
- http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-48702009000200004
- Portier, N. (2006). *El imaginario radical*. Buenos Aires. Ediciones Nueva Visión,
- Retamozo, M. (2009). Orden social, subjetividad y acción colectiva. Notas para un estudio de los movimientos sociales. Athenea Digital. Núm, 16, 95-123. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=53712934010>
- Schön, D. (1994). *La práctica reflexiva: aceptar y aprender de la discrepancia*. Cuadernos de pedagogía. Lima Ballester. Algibe.
- Torres, A. (2009). *Acción colectiva Folios*. Bogotá, Núm, 30, 51-74. Disponible en:
- Torres, A. (2013). *El Retorno a la Comunidad: problemas, debates y desafíos de vivir juntos*. Bogotá Ballester. CINDE- El Búho.
- Zemelma, H. (2012, 15 de octubre). Pensar teórico y pensar epistémico: los retos de las ciencias sociales latinoamericanas. IPECAL: recuperado de: <http://es.expdf.com/pensar-teorico-y-pensar-epistemico-pdf.html#a1>
- Zemelman, H. (1997). *Subjetividad: umbrales del pensamiento social*. Barcelona: Anthropos.

Notas:

1. Definición de los "límites" por parte de entes gubernamentales.
2. La Agrópolis la constituyen redes de organizaciones comunitarias del sector urbano-rural.
3. Corporación Vida por el Río Fucha. <http://www.corvif.org/>
4. Es la manera como es definida los "límites" de la ciudad por parte de entes gubernamentales. Estos se expanden de manera exorbitante y desordenada por la parcelación de campesinos y por construcción de viviendas modestas para personas con escasos recursos.

5. Este es un fenómeno muy común en Colombia. En el año 2010 existían más de quinientas mil ONG, que el gobierno empezó a liquidar. Todas tenían fines económicos pero, muchas nunca pudieron ejecutar siquiera un proyecto, por lo que se les exigía cancelarlas.
6. Considerado el Páramo más grande del mundo.
7. Más grande basurero al sur de la ciudad.
8. Represa construida en el período del gobierno distrital del alcalde Luis Eduardo Garzón. Que costó cerca de un billón de pesos.
9. Localidad 5. Se encuentra ubicada al suroriente de la ciudad de Bogotá. La población se encuentra separada del casco urbano de la ciudad, incluye barrios del sur, además de extensas zonas rurales.
10. La voz popular.
11. Programas de pregrado en psicología, que con un número de ciento veintinueve programas en todo el país, tan solo en uno, ofertan un curso de psicología política. Estos datos se encuentran en la investigación sobre: ámbitos y escenarios de socialización política en Colombia, aún en proceso, por Cátedra Libre “Martín Baró”, de la cual forma parte el autor de este artículo.

Anexo

Localidades de Bogotá, Colombia



Tomado de:

<https://www.google.com.co/search?q=localidades+de+bogota+en+orden&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ei=bUwtUsLIGom49gTxyCoCg&ved=0CCoQsAQ&biw=1093&bih=453>

PERFIL DE COMPETENCIAS PROFESIONALES DEL PSICÓLOGO

Lilia Lucy Campos Cornejo

Miguel Ángel Jaimes Campos

Universidad Nacional "Herminio Vadizán" (UNHEVAL)

Huánuco - Perú

Resumen

El trabajo realizado tuvo como propósito valorar las competencias profesionales genéricas y proponer competencias específicas por áreas de la carrera de Psicología de la UNHEVAL.

El tipo de investigación es descriptivo comparativo y evaluativo. Se utilizó el Cuestionario de Competencias del Proyecto Tunning, adaptado en Perú por Orellana (2007). Se elaboraron competencias específicas para las áreas: educativa, clínica, social, laboral y jurídica. Las competencias más valoradas por el 67% de estudiantes de quinto año: Conocimiento sobre área de estudio y profesión, uso de tecnologías de información y comunicación, capacidad para identificar, plantear y resolver problemas, para buscar, procesar y analizar información procedente de diversas fuentes y toma de decisiones. Los egresados consideraron las competencias: Capacidad de abstracción, análisis y síntesis, inteligencia emocional y resolución de problemas. Las competencias interpersonales: habilidades interpersonales, realizar trabajos internacionales y compromiso ético. Competencias sistémicas: Conocimientos básicos de la profesión y capacidad de análisis y síntesis.

Palabras Claves: Perfil de Competencias. Carrera de Psicología

Abstract

The following research had the objectives of valuating the generic professional competences and proposes specific competences for the areas of the career of Psychology from Hermilio Valdizan University.

The type of research is descriptive, comparative and evaluative. The questionnaire that we used was Questionary of Competences from Tunning project, adapted in Peru for Orellana (2007). We elaborated specific competences for the clinic, social, organizational and legal area. The competences that 67% of students from 5th grade valued were: knowing about areas of study and profession, use of information technologies and communication, capacity for identify, formulate and solve problems, to look for, process and analyze information precedent form any sources and take decisions. Graduated psychologists considered the competences: abstraction capacity, analize and synthesis, emotional intelligence and solve problems. The interpersonal competences: interpersonal abilities, to make international works and ethic commitment. Sitemic competences: basic knowing of the profession and analysis and synthesis capacity.

Key words: Profile of competences, career of Psychology.

Introducción

En cuanto al enfoque de la formación universitaria basado en competencias tiene distintos orígenes siendo una de ellas la americana DACUM, que significa "Desarrollo de un Currículo" (Norton, 1987, Wicklein, 1995) y la europea consolidada en el Proyecto Tuning (2005). La metodología DACUM, consiste en la convocatoria de profesionales de la universidad para que estos informen sobre las

tareas o funciones que están desempeñando en un momento específico, valorizando las habilidades, competencias y destrezas adquiridas en la universidad, así como identificando las deficiencias y ausencias. (Orellana, 2007), y el Proyecto Tuning aporta competencias genéricas y específicas conceptuadas como “actuación eficaz en situaciones determinadas” bajo el soporte de conocimientos adquiridos y otros recursos cognitivos (Condemarín y Medina, 2000).

Por otro lado, en el Perú en octubre del año 2006, la Asamblea Nacional de Rectores convocó al Primer Encuentro de Facultades y Escuelas de Psicología para promocionar el inicio de la autoevaluación camino a la acreditación y como resultado se tomaron acuerdos sobre la urgencia de la actualización de los perfiles profesionales como una necesidad técnica para garantizar la mejora en la formación de profesionales psicólogos. Así mismo en el año 2009, el Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior Universitaria (CONEAU) convocó a las autoridades de las facultades y escuelas de psicología para evaluar la propuesta de los estándares para la acreditación de la carrera profesional de psicología, aprobándose en julio de 2010 a través de la resolución publicada en el diario *El Peruano* el modelo de calidad para la acreditación de la carrera de Psicología. A partir de ello las facultades y escuelas de psicología venimos trabajando el proceso de autoevaluación para evaluar las dimensiones de gestión de la carrera profesional, formación profesional y servicios de apoyo para la formación profesional (CONEAU, 2010).

Tomando como referencia la propuesta de la Sociedad Interamericana de Psicología (SIP) que en los años 1999 a 2002, publicó un informe extenso sobre “La psicología en las Américas” donde a nivel de diagnóstico se hace referencia a la formación de los psicólogos en los diferentes países de América incluyendo España, siendo una de las conclusiones el desarrollo desigual en la formación de psicólogos y en segundo lugar la necesidad de compartir algunas propuestas a nivel de perfil de competencias de los psicólogos egresados de las universidades de América. Así mismo durante este año 2011 se ha iniciado en nuestro país el interés de formar la asociación de Facultades de Psicología con estos objetivos, hecho que motiva a la Escuela Académico Profesional de Psicología de la Universidad Nacional “Hermilio Valdizán” (UNHEVAL), realizar el presente estudio que conduzca e realizar perfiles de los docentes y estudiantes de psicología en la región de Huánuco.

Miguel Zabalza, de la Universidad de Santiago de Compostela de España, especialista en currículo universitario, conceptúa las competencias como “un conjunto de conocimientos, saber hacer, habilidades y actitudes que permiten a los profesionales desempeñar y desarrollar roles de trabajo en los niveles requeridos para el empleo. Las competencias son las funciones que los sujetos habrán de ser capaces de desarrollar como fruto de la formación que se les ofrece. Tales funciones habrán de desglosarse a su vez, en tareas y actividades más concretas. Todo ello orientado a gestionar problemas relevantes en el ámbito de una profesión”.

Es a partir de estos planteamientos, que se ha realizado el estudio, orientado a desarrollar el análisis de las competencias profesionales del psicólogo, teniendo como referencia las competencias genéricas del proyecto Tuning, los cuales fueron valoradas de acuerdo a la importancia y a partir de ello determinar las competencias profesionales específicas por áreas de la psicología.

Objetivos

- Establecer la valoración de las competencias profesionales genéricas y específicas del psicólogo propuestas por el proyecto Tunning por los estudiantes del quinto año y egresados de la facultad de psicología de la Universidad Nacional "Hermilio Valdizán" de Huánuco.
- Proponer las competencias específicas por áreas de realización profesional del psicólogo.

Marco conceptual

La formación profesional en la carrera de psicología, se viene promoviendo en reuniones de análisis, discusión y reflexión a nivel de nuestro país y América Latina con la finalidad de establecer propuestas de las competencias genéricas y específicas acordes con las exigencias del mundo laboral y que permita mayor flexibilidad en la movilidad interna y externa de los estudiantes para mejorar su formación profesional.

Los resultados del presente estudio servirán de base para la discusión, coordinación y organización de los planes curriculares y que en el futuro estos resultados podrán contrastarse con las competencias propuestas para la formación de los estudiantes por otras facultades de psicología de nuestro país y América Latina que se viene promoviendo con la finalidad de establecer criterios de homogeneidad, que faciliten la movilidad interna y externa de los estudiantes como también esté acorde a las exigencias y necesidades de los empleadores o grupos de interés.

Existen diversas definiciones de lo que significa una competencia tales como la de Chomsky (2007) a partir de las teorías del lenguaje, instaura el concepto y define *competencias* como la capacidad y disposición para el desempeño y para la interpretación. Por otro lado la de Holland (1966) La educación basada en competencias se centra en las necesidades, estilos de aprendizaje y potencialidades individuales para que el alumno llegue a utilizar con pericia las habilidades señaladas por el mundo laboral. Ortiz Torres (2003) en su trabajo "Competencias y valores profesionales", define que las competencias pueden ser definidas como aquellas *cualidades de la personalidad* que permiten la autorregulación de la conducta del sujeto a partir de la integración de los *conocimientos científicos, las habilidades y las capacidades* vinculadas con el *ejercicio de una profesión*, así como de los *motivos, sentimientos, necesidades y valores* asociados a ella que permiten, facilitan y promueven un *desempeño profesional eficaz y eficiente* dentro de un contexto social determinado. Expresan un enfoque holístico de la personalidad en la unidad de lo cognitivo, afectivo y conductual.

Los avances de la investigación, indican que la obtención de las metas radica en los conocimientos de la disciplina, el desarrollo de las habilidades, el crecimiento en hábitos mentales y de conducta que se relacionen con los valores universales y de la misma disciplina, así como en la construcción de competencias de desempeño. Las competencias representan una combinación de atributos (con respecto al conocimiento y sus aplicaciones, destrezas, aptitudes, actitudes y responsabilidades) que describen el nivel o grado de suficiencia con que una persona es capaz de realizar una actividad.

La educación basada en competencias se refiere a una experiencia eminentemente práctica, que se enlaza a los conocimientos para lograr un fin: el desempeño. En otras palabras, la teoría y la experiencia práctica se vinculan utilizando la teoría para aplicar el conocimiento a la construcción o desempeño de algo.

Es importante señalar que la formación profesional a nivel universitario debe tomar en cuenta en la elaboración de sus planes curriculares los aportes desarrollados por el proyecto Tuning, en la que se proponen "Las competencias Tuning" como resultado del proyecto promovido en Europa en el año 2000, con el fin de llevar a la práctica los acuerdos del Manifiesto de Bolonia de 1999 y crear el Espacio Europeo para la Educación Superior (EEES), a partir del año 2010. Un proyecto similar, el ALFA Tuning, se inició en América Latina en 2004 y, así, en marzo de 2005 en la primera reunión realizada en Argentina, se logró la formulación de veintisiete competencias genéricas. Son competencias que deben encontrarse en todo egresado universitario como un resultado de la formación a nivel superior. Estas se obtuvieron a partir de consultas realizadas entre graduados, empleadores, académicos y estudiantes avanzados, a quienes se les solicitó clasificar competencias propuestas según su grado de importancia para el ejercicio profesional y su grado de alcance en la formación universitaria. Un perfil de competencias se define como "una lista de competencias, sub competencias, conocimientos, habilidades, actitudes, capacidades, rasgos de personalidad y otras características que son esenciales para desempeñar un trabajo o una ocupación".

La propuesta del proyecto Tuning plantea una estructura de competencias dinámicas genéricas como habilidades necesarias para el empleo y la vida como ciudadano importantes para cualquier carrera, y las competencias específicas como habilidades propias vinculadas a una titulación que le dan identidad y consistencia social y profesional al perfil formativo. Las competencias genéricas sistémicas suponen destrezas y habilidades relacionadas con la comprensión total de un sistema o conjunto que incluyen la habilidad para planificar cambios que introduzcan mejoras en los sistemas entendidos globalmente y para diseñar nuevos sistemas. Las competencias genéricas interpersonales son las características requeridas para que las personas logren una buena interrelación con los demás, mientras que las competencias genéricas instrumentales son aquellas que tienen una función de medio o herramienta para obtener un determinado fin y suponen una combinación de habilidades manuales y capacidades cognitivas que posibiliten la competencia profesional (Orellana, 2007).

Así mismo existen otras propuestas como la CNAP (Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado, 2006) de Chile que establece como propuestas de evaluación de la carrera de psicología que las universidades deben tener un perfil establecido de competencias mínimas precisando lo siguiente: que el psicólogo es un profesional generalista de formación científica, cuyas competencias son la evaluación, el diagnóstico y la intervención en procesos que involucren a personas, grupos y organizaciones con capacidad de discernimiento ético, y respeto por la naturaleza humana en el ejercicio de la profesión. En nuestro país en el año 2007, hubo una primera Convocatoria de la reunión Tuning-Perú donde se establecieron los objetivos y áreas temáticas comprometidas; sin embargo a la fecha cada universidad establece su propuesta curricular con el intento de adecuarlas a una propuesta curricular por competencias.

Metodología

La investigación es descriptiva, comparativa y evaluativa de carácter aplicado, consiste en analizar las propuestas de las competencias genéricas del proyecto Tuning, y valorizar los resultados de la jerarquización por estudiantes y profesionales de la Facultad de Psicología de la UNHEVAL, (Huánuco-Perú), de acuerdo a las taxonomías clasificadas en instrumentales, interpersonales y sistémicas, y la

propuesta teniendo en cuenta las especializaciones en las áreas: clínica, educativa, social y organizacional; para que a partir de estos resultados se tomen en cuenta en indicadores para configurar el perfil de estudiantes y profesionales del psicólogo en la región Huánuco.

La población estuvo conformada por los estudiantes del quinto año matriculados en el año académico 2012 y egresados de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional "Hermilio Valdizán" (UNHEVAL) de Huánuco-Perú. La muestra fueron sesenta y cuatro estudiantes del quinto año de psicología y ochenta egresados de la facultad de psicología de la UNHEVAL.

El instrumento que se utilizó fue el cuestionario del proyecto Tuning, construido y aplicado en Europa en el año 2001 y adaptado en América Latina en el 2004. Este instrumento reúne los requisitos de validez para la capacidad de identificar las competencias requeridas en la formación universitaria que se ha realizado en diferentes procesos de validaciones en diferentes ámbitos que van de .80 a .92 de confiabilidad. El instrumento ha sido construido con la metodología de la escala Likert, es decir, de una respuesta de discriminación escalar, a su criterio, con una valoración de uno a cuatro, solicitando a los encuestados seleccionen, a su criterio, las competencias que tienen más importancia para su carrera profesional. Así mismo para la aplicación del instrumento a la muestra de estudio, se validó a través del juicio de expertos el cuestionario sobre competencias específicas de psicología, y las propuestas del perfil de competencias en las áreas: educativa, clínica, laboral, social y jurídica.

El método empleado en la presente investigación es el utilizado en el proyecto Tuning que consiste en la consulta a los estudiantes de quinto Año y egresados con menos de cuatro años de antigüedad, de la facultad de psicología de la UNHEVAL, sobre la importancia que otorgan a las competencias propuestas por el proyecto Tuning distribuidas en tres tipos; sistémicas, instrumentales e interpersonales.

El procedimiento para la presentación de los resultados ha consistido en primer lugar, en la agrupación de las competencias en sus grupos originales, luego se separaron de acuerdo a las competencias instrumentales, sistémicas e interpersonales y a partir de ello se elaboraron las tablas de frecuencias de acuerdo a la importancia que señalaron los estudiantes de quinto año y egresados de la facultad de psicología.

Asimismo se elaboraron las propuestas de las competencias específicas por áreas y funciones de acuerdo a un proceso de encuestas y opiniones con estudiantes, docentes y especialistas de las diferentes áreas de la carrera de psicología en la región de Huánuco-Perú.

Luego de haber realizado la aplicación y análisis de los datos presentamos los resultados.

Resultados

N° de compet.	Competencias	Orden
C1	Capacidad de abstracción, análisis y síntesis	1°
C9	Capacidad de inteligencia emocional	1°
C15	Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas	1°
C10	Capacidad de aprendizaje autónomo y actualizarse permanentemente	2°
C25	Capacidad para formular y gestionar proyectos	2°
C28	Moral autónoma	2°
C2	Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	3°
C17	Capacidad de trabajo en equipo	3°
C18	Habilidades interpersonales	3°
C31	Comprender interrelaciones complejas (pensamiento sistémico, holístico)	3°
C13	Capacidad de adaptación a nuevas situaciones	4°
C6	Capacidad de comunicación oral y escrita	4°
C14	Capacidad creativa e innovadora	4°
C19	Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes	5°
C30	Capacidad de pensamiento lógico y analógico	5°
C33	Capacidad de manejo de conflictos y negociación	

Tabla 1: Competencias genéricas de mayor importancia según egresados (2013)

Fuente: Administración del cuestionario (adaptado) de las competencias genéricas propuestas del proyecto Tuning

La Tabla no. 1, nos muestra que los profesionales egresados de la facultad de psicología de la UNHEVAL, priorizaron las competencias relacionadas con la capacidad de abstracción, análisis y síntesis, inteligencia emocional y la capacidad para resolver problemas, sin embargo Orellana (2007) encontró que para los egresados de la Universidad de San Marcos son relevantes las competencias de: (1) conocimientos básicos de la profesión; (2) habilidades de gestión de la información (habilidades para buscar y analizar información proveniente de fuentes diversas); (3) habilidades interpersonales.

N° de compet.	Competencias	Orden
C9	Capacidad de inteligencia emocional	1°
C10	Capacidad de aprendizaje autónomo y actualizarse permanentemente	2°
C2	Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	2°
C5	Responsabilidad social y compromiso ciudadano	3°
C25	Capacidad para formular y gestionar proyectos	3°
C3	Capacidad para organizar y planificar el tiempo	4°
C1	Capacidad de abstracción, análisis y síntesis	4°
C4	Argumentar sobre el área de estudio y la profesión	4°
C10	Capacidad de aprendizaje autónomo y actualizarse	5°
C18	Habilidades Interpersonales	5°
C26	Capacidad de guiar comportamiento por valores socialmente relevantes	5°

Tabla 2: Competencias genéricas jerarquizadas por los egresados (2012)

Fuente: Administración del cuestionario (adaptado) de las competencias genéricas propuestas del proyecto Tuning

Las competencias seleccionadas por los egresados de acuerdo a lo desarrollado en su formación profesional y contrastando con su ejercicio profesional, son en primer lugar la capacidad de inteligencia emocional, en segundo lugar la capacidad para plantear y resolver problemas y la capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica, seguido en tercer lugar por responsabilidad social y compromiso ciudadano y la capacidad de formular y gestionar proyectos.

Así mismo seleccionaron en el cuarto lugar las competencias relacionadas con las capacidades de organizar y planificar el tiempo, argumentar el área de estudio, la profesión y la capacidad de abstracción análisis y síntesis y por último en el quinto lugar consideraron las competencias sobre el aprendizaje autónomo, de habilidades interpersonales y guiar su comportamiento por valores socialmente relevantes.

N° de compet.	Competencias	Orden
C4	Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión	1°
C8	Habilidades en el uso de tecnologías de información y de la comunicación	2°
C15	Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas	3°
C11	Habilidad de buscar, procesar y analizar información de diversas fuentes	4°
C16	Capacidad para tomar decisiones	5°

Tabla 3: Selección de competencias genéricas jerarquizadas por estudiantes del quinto año (2012).

Fuente: Administración del cuestionario (adaptado) de las competencias genéricas propuestas del proyecto Tuning-América Latina 2004-2006.

En la Tabla no. 3, las competencias genéricas jerarquizados por los estudiantes de quinto año de la facultad de psicología de la UNHEVAL, Huánuco-Perú, son la C4 en el primer lugar, la C8 en el segundo lugar, la C15 en el tercer lugar, la C11 en el cuarto lugar y la C16 en el quinto lugar.

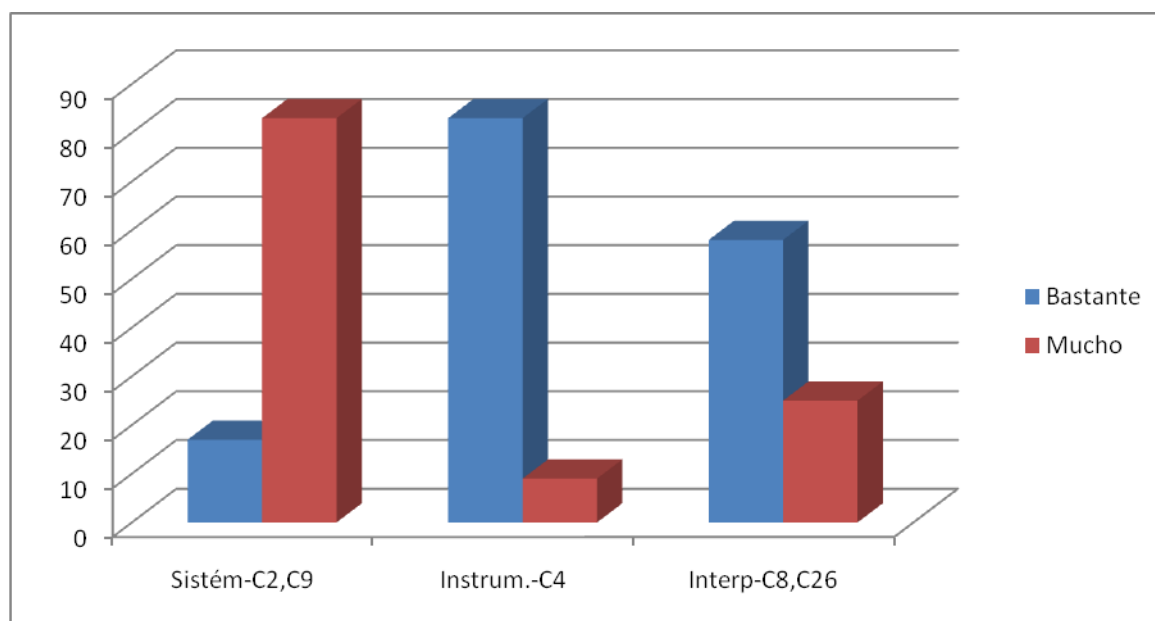


Figura 1: Competencias más importantes seleccionadas por los estudiantes de quinto año (2012).

Según la Fig.1 los estudiantes de quinto año de psicología de la UNHEVAL, seleccionaron las competencias sistémicas más importantes relacionadas con la aplicación de los conocimientos teóricos en la práctica y la capacidad de investigación. En relación a las competencias instrumentales señalaron de mayor importancia la C4 relacionada con los conocimientos sobre el área de estudio y la profesión; y en relación a las competencias interpersonales señalaron como las más importantes a las habilidades en el uso de tecnologías de información y comunicación, y la capacidad para guiar su comportamiento por valores socialmente relevantes.

Conclusiones

1. El proyecto Tunning es un buen referente para el estudio y la adaptación de las competencias profesionales específicamente de la carrera de psicología.
2. Las competencias más valoradas por la mayoría (67%) de los estudiantes de quinto año de psicología están relacionadas con el conocimiento sobre el área de estudio y la profesión, habilidades en el uso de tecnologías de información y de la comunicación, capacidad para identificar, plantear y

resolver problemas, habilidad para buscar, procesar y analizar información procedente de diversas fuentes y la capacidad para tomar decisiones.

3. Los egresados de la facultad de psicología consideran las competencias más importantes a la capacidad de abstracción, análisis y síntesis, la inteligencia emocional y la capacidad para resolver problemas.

4. En la jerarquización de competencias profesionales relacionadas con el nivel de desarrollo en la universidad, los egresados de la carrera profesional de psicología seleccionaron, las competencias instrumentales más importantes a las capacidades de abstracción, análisis y síntesis y la capacidad de planificar el tiempo. En cuanto a las competencias interpersonales más importantes están relacionadas con las habilidades interpersonales, habilidades para trabajos internacionales y compromiso ético, y en las competencias sistémicas señalaron como las más importantes, las capacidades de aplicar la teoría en la práctica, y de aprender y actualizarse permanentemente.

5. En relación a las competencias instrumentales de mayor grado de importancia seleccionadas por los estudiantes de quinto año de psicología de la UNHEVAL, están relacionadas con la capacidad de abstracción, análisis y síntesis, y los conocimientos sobre el área de estudio y la profesión.

En la dimensión interpersonal, señalaron como las competencias más importantes las de habilidades interpersonales, la valoración y respeto por la diversidad y la multiculturalidad, habilidades para trabajar en contextos internacionales y compromiso ético.

1. En la dimensión sistémica, los estudiantes de quinto año de psicología de la UNHEVAL, seleccionaron la capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica y la capacidad creativa.
2. Por último realizamos la propuesta de las competencias específicas y por áreas (educativa, clínica, social, laboral y jurídica) de acuerdo a los requerimientos funcionales de la carrera de psicología.

Bibliografía

Castro Solano, A. (2004). "Las competencias profesionales del psicólogo y la necesidad de perfiles profesionales en los diferentes ámbitos laborales". *Cuadernos* 21 (2), 117-152 Argentina.

CNAP (Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado) (2006). *Criterios de evaluación de la carrera de psicología* (documento elaborado por el Comité Técnico de Psicología). Santiago: CNAP.

Colegio de Psicólogos del Perú (2007). *Ley de Trabajo del Psicólogo* N° 28369, Reglamento de la Ley de Trabajo del Psicólogo, D.S.N° 007-2007.-SA. Lima: CPP.

Condemarín, M. y Medina, A. (1998) *Evaluación de las competencias lingüísticas y comunicativas de los alumnos*. Chile: Ministerio de Educación.

Chomsky, N. (2007). *Approaching UG From Below*. In *Interfaces + Recursion = Language?*, eds. Uli Sauerland and Hans Martin Gärtner, 1-29. New York: Mouton de Gruyter.

Díaz Barriga, A. (2006). *Perfiles educativos*, vol. XXVIII, no. 111, pp. 7-36.

Holland (2007). *La educación basada en competencias*. Estados Unidos.

Levy (1992). *Gestión de las competencias laborales*. Barcelona

Integración Académica en Psicología
Volumen 2. Número 4. 2014. ISSN: 2007-5588

- Maldonado (2001). *Currículo basado en competencias*. Bogotá.
- Morín, Edgar (2001). *Las competencias y la calidad educativa*.
- Norton, Robert (2002). *Manual SCID: Modelo de Desarrollo instruccional y curricular sistemático y basado en competencias*. Lima: UPC.
- Orellana, Oswaldo; García, Lupe; Soto, Jorge y otros (2007). *Perfil de competencias en estudiantes sanmarquinos*, Lima. UNMSM.
- Ortiz, E. (2003). Competencias y Valores Profesionales. En: *Revista Pedagogía Universitaria*, vol. 6, no. 2, Universidad de Holguín "Oscar Lucero Moya".
- Proyecto Tuning Educational Structures. (2006). <http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php>.
- Spencer I.M. y Spencer JM.(1993) *Competence and Work*. New York: Wiley & Sons UNESCO (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la Educación Superior aprobados por la Conferencia Mundial de la Educación Superior*.
- Zabalza, Miguel (2005). *Competencias Docentes*. España: Universidad de Santiago de Compostela.

ANEXOS

Leyenda general: Correspondencia de los tipos de competencias en los cuadros:

Instrumentales	
Interpersonales	
Sistémicas	

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS EN LA CARRERA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA

1. Ser capaz de planificar y conducir una entrevista psicológica
2. Diseñar y elaborar propuestas de investigación científica
3. Planificar la evaluación de los programas y de las intervenciones
4. Ser capaz de confeccionar informes y artículos de investigación.
5. Saber aplicar estrategias y métodos de intervención psicológica directos sobre los contextos de grupos y/o de organizaciones: construcción de escenarios saludables, productivos, eficientes
6. Selección y aplicación de baterías de test acordes a las necesidades de la situación de evaluación
7. Saber interpretar los resultados de las evaluaciones psicológicas
8. Dominar estrategias y técnicas para involucrar en la intervención a los destinatarios
9. Comunicarse oralmente con facilidad y claridad con personas de diversos niveles culturales
10. Redactar informes psicológicos para profesionales y no profesionales
11. Realización de intervenciones psicológicas individuales en situaciones de crisis y/o emergencias
12. Saber elegir las técnicas de intervención psicológica adecuadas para alcanzar los objetivos de tratamiento
13. Obtener información de forma efectiva de diferentes fuentes: documentación especializada, profesionales, otras personas
14. Conocimientos básicos de metodología de la investigación para resolución de problemas concretos
15. Ser capaz de seleccionar y construir indicadores y técnicas de medición para evaluar los programas y las intervenciones
16. Valoración de la eficacia de las intervenciones psicológicas
17. Redacción de artículos científicos y/o ponencias para su presentación en eventos científicos
18. Tareas de diagnóstico psicológico con pruebas psicométricas y proyectivas
19. Conocimiento de teorías o enfoques de la personalidad contemporáneas
20. Manejo de paquetes estadísticos específicos

21. Construcción y desarrollo de instrumentos de evaluación psicológica
22. Conocimiento de los diversos modelos o enfoques psicológicos
23. Derivación e interconsulta con otros profesionales
24. Trabajo en equipo e interdisciplinario
25. Reconocer los propios sentimientos y saber expresarlos adecuadamente
26. Apreciar la diversidad y la multiculturalidad
27. Conocer y ajustarse a las obligaciones deontológicas de la psicología
28. Exponer ante un público cuestiones y temáticas psicológicas adaptándose a sus contextos socioculturales
29. Valorar la actuación personal y conocer las propias competencias y limitaciones
30. Capacidad y disposición para intentar la producción de nuevo conocimiento mediante el manejo idóneo de metodologías, técnicas y práctica de investigación
31. Saber analizar el contexto donde se desarrollan las conductas individuales, los procesos grupales y organizacionales
32. Ser capaz de definir los objetivos y elaborar el plan de una intervención en función del propósito de esta
33. Pensar en forma creativa y desarrollar nuevas ideas y conceptos
34. Planificar, organizar y evaluar los planes y programas de intervención psicológica
35. Implementar tareas de prevención de riesgo y manejo de situaciones de crisis y emergencias en grupos
36. Desarrollar y mantener actualizadas las propias competencias, destrezas y conocimientos según estándares de la profesión
37. Saber describir y evaluar los procesos de interacción, la dinámica de los grupos y su estructura a través de variados instrumentos
38. Ser capaz de describir y medir variables psicológicas y otras aptitudes

COMPETENCIAS PROFESIONALES DEL PSICÓLOGO POR ÁREAS

COMPETENCIAS PARA EL ÁREA EDUCATIVA

CAPACIDADES, HABILIDADES, DESTREZAS Y ACTITUDES
Conocimiento sobre los diferentes enfoques psicopedagógicos, leyes y principios psicológicos relacionados con la enseñanza-aprendizaje, conocimiento y comprensión sobre el desarrollo, comportamiento y aprendizaje en los diferentes niveles educativos.
Conocimiento y comprensión sobre los diferentes tipos de excepcionalidad y educación inclusiva, así como las dificultades de aprendizaje.
Conocimiento sobre aspectos neuropsicológicos relacionados con el aprendizaje y comportamiento de los estudiantes.
Manejo teórico conceptual sobre la orientación y tutoría psicológica.

<p>Manejo de técnicas, estrategias e instrumentos de diagnóstico para la intervención en la orientación, consejería y tutoría psicológica.</p> <p>Manejo de técnicas, estrategias de intervención y tratamiento psicopedagógico de dificultades de aprendizaje, problemas conductuales y rehabilitación psiconeurológica de los estudiantes.</p> <p>Manejo de técnicas y estrategias de estimulación temprana.</p> <p>Manejo de técnicas y estrategias para la educación inclusiva e intervención con personas con habilidades diferentes.</p> <p>Capacidad para elaborar planes de trabajo para la intervención psicológica en los diferentes niveles educativos.</p> <p>Capacidad para diseñar proyectos y programas que promuevan el desarrollo de los aprendizajes y comportamiento en los estudiantes.</p> <p>Capacidad para el manejo de la información y comunicación sobre los objetivos psicopedagógicos.</p> <p>Habilidad de persuasión y comunicación en el ejercicio profesional.</p> <p>Capacidad para crear y manejar los conocimientos teóricos en la solución de problemas psicopedagógicos.</p> <p>Habilidades manipulativas, de resistencia para realizar actividades que promuevan el desarrollo psicoeducativo.</p> <p>Interés por el desarrollo y perfeccionamiento en su formación profesional.</p>
<p>Capacidad para promover trabajo en equipo entre docentes, alumnos y familia.</p> <p>Capacidad para promover la integración y adecuadas relaciones interpersonales entre los miembros de la comunidad educativa.</p> <p>Mostrar comportamiento dentro de las normas éticas en su desempeño profesional.</p> <p>Expresar sus emociones y sentimientos de manera asertiva.</p> <p>Reconocer y valorar las habilidades y capacidades de los estudiantes, docentes y miembros de la comunidad educativa.</p> <p>Participar en las acciones y programas en la institución educativa.</p> <p>Capacidad de reconocer y valorar sus debilidades y potencialidades.</p>
<p>Actitud de desarrollo y perfeccionamiento profesional.</p> <p>Capacidad de adaptarse a diferentes situaciones y manejo de problemas psicológicos diversos.</p> <p>Capacidad creativa e imaginativa para realizar propuestas innovadoras que promuevan el desarrollo psicopedagógico.</p> <p>Capacidad de liderazgo para emprender, desarrollar y conducir actividades psicoeducativas.</p> <p>Capacidad de analizar, organizar, planificar y realizar acciones como sistema.</p> <p>Sensibilidad social y vocación de servicio en su desempeño profesional.</p> <p>Habilidad para percibir los problemas psicoeducativos y proponer soluciones integrales.</p> <p>Habilidad para planificar y desarrollar propuestas innovadoras.</p> <p>Capacidad para realizar propuesta que conduzcan al desarrollo y mejoras psicoeducativos.</p>

COMPETENCIAS DEL ÁREA CLÍNICA

CAPACIDADES, HABILIDADES, DESTREZAS Y ACTITUDES
Conocimiento sobre los diferentes enfoques psicológicos de la personalidad y sus alteraciones.

Conocimiento y comprensión sobre las diferentes técnicas psicoterapéuticas.
Conocimiento y comprensión sobre los diferentes enfoques de la salud mental.
Conocimiento sobre aspectos neuropsicológicos relacionados con las alteraciones del comportamiento.
Manejo de técnicas, estrategias e instrumentos de diagnóstico para la intervención en el área clínica.
Manejo de técnicas, estrategias de tratamiento con pacientes con trastornos de personalidad.
Utilizar de manera adecuada sistemas internacionales de clasificación, diagnóstica como el DSM IV y CIE10.
Manejar técnicas de psicoterapia adecuadas para el tratamiento de cuadros clínicos.
Evaluación e intervención en neuropsicología clínica.
Diseñar y ejecutar programas de tratamiento de las disfunciones psicosociales que acompañan el proceso de enfermar o la propia hospitalización y tratamiento correspondiente.
Capacidad para el manejo de la información y comunicación sobre los casos clínicos.
Habilidad de persuasión y comunicación con pacientes o grupos terapéuticos.
Sistematizar y publicar en revistas especializadas los resultados de sus actividades de evaluación, intervención y seguimiento.
Capacidad para crear y manejar los conocimientos teóricos en la solución de problemas clínicos.
Habilidades manipulativas, de resistencia para realizar actividades psicoterapéuticas.
Interés por el desarrollo y perfeccionamiento en su formación profesional.

Capacidad para promover trabajo en equipo.
Habilidad para el manejo de relaciones interpersonales.
Capacidad para promover la integración y adecuadas relaciones interpersonales entre el consultante y el psicólogo clínico.
Mostrar comportamiento dentro de las normas éticas en su desempeño profesional.
Reconocer los propios sentimientos y saber expresarlos adecuadamente.
Reconocer y valorar las habilidades y capacidades con quienes interactúan.
Participar en las acciones y programas en la institución.
Remitir consultantes para evaluación e intervención por parte de otros profesionales de la salud cuando sea necesario.
Capacidad de reconocer y valorar sus debilidades y potencialidades.

Actitud de desarrollo y perfeccionamiento profesional.
Utilizar métodos de evaluación y formulación de casos coherentes con un enfoque establecido de psicología clínica y/ de la salud.
Capacidad creativa e imaginativa para realizar propuestas innovadoras que promuevan la salud mental.
Capacidad de liderazgo para emprender, desarrollar y conducir actividades de salud mental.
Capacidad de analizar, organizar, planificar y realizar acciones como sistema.
Sensibilidad social y vocación de servicio en el área educativa.
Tareas de cuidados paliativos en pacientes terminales.
Identificar los problemas psicosociales causados por la enfermedad (diagnóstico, curso, tratamiento y

recuperación).

Identificar y evaluar factores psicosociales que incidan en el bienestar de los pacientes durante su enfermedad.

Capacidad para realizar propuestas y proyectos que conduzcan al desarrollo de la salud mental de la población.

COMPETENCIAS DEL ÁREA SOCIAL

CAPACIDADES, HABILIDADES, DESTREZAS Y ACTITUDES

Reconocer la fundamentación teórica y metodológica de distintas aproximaciones en psicología aplicada al análisis de problemas sociales, tomando una posición crítica ante ellas.

Articulación del saber de la disciplina con otros saberes para comprender y transformar la complejidad del tejido social en el cual se desarrolla el ser humano.

Identificación crítica de enfoques y posturas desde una perspectiva social de la psicología.

Comprensión histórico-crítica de la construcción social del sujeto.

Comprensión de lo social en el marco de las relaciones, el lenguaje y la cultura.

Problematización de la experiencia, construcción de preguntas relevantes y pertinentes para el desarrollo del pensamiento psicosocial.

Formular y ejecutar estrategias de intervención de manera conjunta con los actores sociales involucrados, tomando en cuenta para ello características relevantes del medio.

Selección de evaluación e intervención de fenómenos sociales atendiendo características relevantes como acceso a los actores involucrados, disponibilidad de tiempo, o acceso a diferentes fuentes de información.

Diseño y puesta en marcha de programas comunitarios de prevención y/o intervención.

Diseñar programas que retomen la información obtenida en la evaluación, que sean coherentes con un enfoque de psicología social, y que involucren, empoderen y promuevan la acción de actores sociales relevantes involucrados en su fenómeno de interés.

Capacidad para el manejo de la información y comunicación sobre los casos en el ámbito social.

Sistematizar y publicar en revistas especializadas los resultados de sus actividades de evaluación, intervención y prevención.

Problematización de la experiencia, construcción de preguntas relevantes y pertinentes para el desarrollo del pensamiento psicosocial.

Habilidades manipulativas, de resistencia para realizar actividades de intervención social.

Interés por el desarrollo y perfeccionamiento en su formación profesional.

Conformar equipos de trabajo interdisciplinar en los problemas de análisis de problemas sociales.

Capacidad para promover trabajo en equipo.

Sentido de reto en promover interacciones que favorezcan el desarrollo social.

Habilidad para el manejo de relaciones interpersonales.

Capacidad para promover la integración y adecuadas relaciones interpersonales entre los miembros de la comunidad en la que interviene.

Revisión y construcción de alternativas de intervención desde una perspectiva ética y política.

Demostrar compromiso para el desarrollo de la sociedad con su aporte personal y con un criterio de justicia y equidad.

Reconocer los propios sentimientos y saber expresarlos adecuadamente.

Reconocer y valorar las habilidades y capacidades con quienes interactúan.

Actitud crítica, comprometida e interesada con la realidad local, nacional e internacional.

Disposición a tomar parte activa en la formación para la transformación social.

Capacidad de reconocer y valorar sus debilidades y potencialidades para trabajar dentro del ámbito social.

Actitud de desarrollo y perfeccionamiento profesional.

Utilizar métodos de evaluación y comprensión de fenómenos sociales propios de la psicología social.

Capacidad creativa e imaginativa para realizar propuestas innovadoras que promuevan el buen funcionamiento social.

Capacidad de liderazgo para emprender, desarrollar y conducir grupos sociales.

Capacidad de analizar, organizar, planificar y realizar acciones como sistema.

Sensibilidad social y vocación de servicio en el área social.

Identificar los factores psicosociales que inciden en problemáticas sociales.

Flexibilizar y adaptar las estrategias de intervención de acuerdo con la realidad social de los diferentes actores involucrados.

Capacidad para realizar propuestas y proyectos que conduzcan al buen funcionamiento del grupo social en el que interviene.

COMPETENCIAS DEL ÁREA ORGANIZACIONAL

CAPACIDADES, HABILIDADES, DESTREZAS Y ACTITUDES

Conocer la fundamentación teórica y metodológica de distintas aproximaciones en psicología de las organizaciones y del trabajo, tomando posición crítica ante ellas.

Conocimiento de los fundamentos teóricos conceptuales, así como de la administración, evaluación e interpretación de las pruebas psicológicas y cuestionarios en los procesos de selección de personal y de diagnóstico del clima y la cultura organizacional.

Efectuar estudios sobre las necesidades del consumidor mediante técnicas cualitativas y proponer mejoras en el diseño de los productos, en la prestación de servicios, así como en las estrategias de *marketing* y de comunicación publicitaria.

Manejo de técnicas para diagnosticar, evaluar, integrar y aplicar las habilidades cognitivas, sociales y técnicas del personal en el trabajo y en el empleo de las máquinas, para incrementar la productividad, mejorar el clima organizacional, evitar fatigas y prevenir accidentes o enfermedades ocupacionales.

Manejo de distintos métodos de diagnóstico organizacional (en el ámbito grupal), así como para la selección de personal y análisis de ajuste laboral (en el ámbito individual).

Utilizar métodos de evaluación y formulación de caso, coherentes con desarrollos de la psicología organizacional y del trabajo.

Elaboración de perfiles psicológicos en diferentes ámbitos laborales a partir del análisis de puestos y tareas.

Aplicación de baterías de test acordes a las necesidades institucionales.

Desarrollo de programas de evaluación de desempeño en empresas o instituciones.

Diseñar programas de rotación, inducción, entrenamiento y capacitación para el desarrollo del personal, así como los planes de carrera y ascensos del personal.

Planear, organizar y dirigir las actividades humanas y las relaciones laborales dentro de la organización, el cual comprende la admisión, la evaluación, la compensación, la retención y el desarrollo de las personas.

Elaboración de perfiles psicológicos en diferentes ámbitos laborales a partir del análisis de puestos y tareas.

Habilidad de persuasión y comunicación.

Sistematizar y publicar en revistas especializadas los resultados de sus actividades de evaluación, intervención y seguimiento.

Generar y proponer soluciones que contemplen, la integración humana, la creatividad, la innovación y la mejora continua dentro de los procesos productivos, operativos y administrativos de la organización, concordante con los conceptos de ergonomía.

Habilidad para aplicar las destrezas conductuales para observar, describir, analizar, diagnosticar y resolver los problemas o conflictos en las interacciones humanas y asegurar un buen clima y desarrollar la cultura organizacional.

Interés por el desarrollo y perfeccionamiento en su formación profesional.

Asesorar a la gerencia en lo referente a las negociaciones colectivas, con los trabajadores, así como para la creación y mejora de la imagen empresarial en el entorno social y económico.

Habilidad para el manejo de relaciones interpersonales.

Capacidad para promover la integración y adecuadas relaciones interpersonales dentro del área laboral.

Planear, organizar y dirigir las actividades humanas y las relaciones laborales dentro de la organización, el cual comprende la admisión, la evaluación, la compensación, la retención y el desarrollo de las personas.

Mostrar comportamiento dentro de las normas éticas en su desempeño profesional dentro del área laboral.

Reconocer los propios sentimientos y saber expresarlos adecuadamente

Reconocer y valorar las habilidades y capacidades con quienes interactúan.

Remitir participantes de las organizaciones para evaluación por parte de otros profesionales de la salud cuando es necesario.

Capacidad de reconocer y valorar sus debilidades y potencialidades en el trabajo dentro del ámbito laboral.

Actitud de desarrollo y perfeccionamiento profesional.

Utilizar métodos de evaluación y formulación de casos coherentes con un enfoque establecido de psicología

organizacional.

Capacidad creativa e imaginativa para realizar propuestas innovadoras que promuevan el desarrollo de los actores del área laboral.

Capacidad de liderazgo para emprender, desarrollar y conducir actividades en el área laboral.

Planear, organizar y dirigir las actividades humanas y las relaciones laborales dentro de la organización, el cual comprende la admisión, la evaluación, la compensación, la retención y el desarrollo de las personas.

Poseer una visión sistémica y holística del comportamiento humano en la organización y de esta, dentro del entorno social, legal y cultural.

Sensibilidad social y vocación de servicio en el área laboral.

Tareas de prevención de riesgos y accidentes laborales.

Identificar y modificar los elementos o factores físicos y sociopsicológicos, que influyen en el comportamiento humano en el trabajo y que impactan en la eficiencia organizacional, vale decir en el clima, la productividad y la rentabilidad de la organización.

Identificar y evaluar factores psicosociales que incidan en las relaciones interpersonales dentro de las organizaciones.

Flexibilizar y adaptar las estrategias de intervención de acuerdo con otras políticas institucionales, y con los recursos disponibles, manteniendo altos estándares de calidad.

Desarrollo, implementación y seguimiento de programas de *marketing*.

COMPETENCIAS DEL ÁREA JURÍDICA

CAPACIDADES, HABILIDADES, DESTREZAS Y ACTITUDES

Conocimiento sobre las teorías criminológicas.

Conocimiento y comprensión sobre la psicología delincinencial.

Conocimiento y comprensión sobre los diferentes tipos de delitos.

Conocimiento y comprensión sobre la realidad socio-criminal.

Conocimiento sobre los procesos de socialización en la formación del comportamiento delincinencial.

Manejo teórico conceptual sobre la psicología forense, criminal y penitenciaria.

Manejo de técnicas, estrategias e instrumentos de diagnóstico para el peritaje psicológico.

Manejo de técnicas, estrategias e instrumentos de diagnóstico para la evaluación psicológica penitenciaria.

Manejo de técnicas, estrategias e instrumentos en psicología de la confesión y del testimonio.

Manejo de técnicas, estrategias de intervención y tratamiento en los procesos de victimización.

Manejo de técnicas, estrategias de intervención y tratamiento en los procesos penitenciarios.

Manejo de técnicas y estrategias de defensa en del caso pericial.

Capacidad para definir los objetivos y elaborar el plan de trabajo en función del propósito.

Capacidad para el manejo de la información y comunicación sobre la actividad forense y penitenciaria que cumple el psicólogo.

<p>Habilidad de persuasión y argumentación.</p> <p>Habilidad de oratoria y comunicación efectiva.</p> <p>Capacidad para crear y manejar los conocimientos teóricos en la solución de problemas forenses, criminológicos y penitenciarios.</p> <p>Habilidades físicas, e imagen corporal para realizar actividades en el ámbito forense y penitenciario.</p> <p>Interés por el desarrollo y perfeccionamiento en su formación profesional en el ámbito forense, criminal, y penitenciario.</p> <p>Acreditan capacitación y perfeccionamiento en el ámbito jurídico; forense, criminal, y penitenciario.</p>
<p>Capacidad para desarrollar y promover trabajo en equipo.</p> <p>Capacidad para promover la integración y adecuadas relaciones interpersonales en el ámbito de la actividad profesional-forense y penitenciaria.</p> <p>Mostrar conducta ética, basado en el código de ética del psicólogo en su quehacer profesional.</p> <p>Expresar sus emociones y sentimientos de manera asertiva.</p> <p>Reconocer y valorar las habilidades y capacidades de los demás.</p> <p>Participar en las acciones, programas y actividades en la institución jurídica y penitenciaria.</p> <p>Capacidad de reconocer y valorar sus debilidades y potencialidades.</p> <p>Posee alto nivel de autoestima.</p>
<p>Actitud de desarrollo y perfeccionamiento profesional.</p> <p>Actitud positiva hacia la autocapacitación y autoaprendizaje.</p> <p>Capacidad de adaptarse a diferentes situaciones y manejo de problemas psicológicos diversos.</p> <p>Capacidad creativa e imaginativa para realizar propuestas innovadoras que promuevan el desarrollo de la actividad forense y penitenciaria.</p> <p>Capacidad de liderazgo y monitoreo y conducción de grupos.</p> <p>Capacidad de emprendimiento, de motivación, de toma de decisiones, y de resolución de conflictos.</p> <p>Capacidad de analizar, organizar, planificar y realizar acciones como sistema.</p> <p>Sensibilidad social y vocación de servicio en el área forense y penitenciaria.</p> <p>Habilidad para percibir los problemas relacionados a la criminalidad y proponer soluciones integrales.</p> <p>Habilidad para trascender a la resistencia al cambio.</p> <p>Habilidad para planificar y desarrollar cambios y propuestas innovadoras.</p> <p>Capacidad para proponer sistemas y proyectos que conduzcan al desarrollo y mejoras institucionales en el ámbito jurídico y penitenciario.</p>

HABILIDADES, INTERESES Y PLAN DE VIDA EN LOS ADOLESCENTES DE BACHILLERATO

Yolanda Elena García Martínez

Agustín Jazmín González

Elsa Edith Zalapa Lua

Facultad de Psicología de la UMSNH – Morelia. México

Resumen

Esta investigación surge de la necesidad de bajar los índices de deserción escolar de las preparatorias de la UMSNH en Morelia Michoacán. La investigación es cualitativa. La estrategia para obtención de datos: talleres vivenciales. Se utilizó un cuestionario sobre el Plan de Vida, que llevó por nombre: "Las Q"; preguntas que permitieron al joven identificar sus habilidades e intereses y clarificando si tiene Plan de Vida. El objetivo es describir si estos jóvenes conocen sus habilidades e intereses, y si estos son tomados en cuenta al momento de elegir el bachillerato o carrera; e identificar su plan de vida y su vínculo con la elección de carrera.

Palabras clave: adolescencia, orientación vocacional, habilidades y sentido de vida

Abstract

This research arises from the need to lower the dropout rate of the preparation for the UMSNH in Morelia Michoacan. The research is qualitative. The strategy for data collection: experiential workshops. A questionnaire on the Life Plan, which led name was used: "The Q"; questions that allowed the young to identify their skills and interests and clarify if you have Life Plan. The objective is to describe whether young school students know their abilities and interests, and if these are taken into account when choosing the school or career, and identify their life plan and its link to career choice.

Keywords: adolescence, career counseling, life skills and meaning of life.

Introducción

En la actualidad es más frecuente que los jóvenes que están por finalizar el nivel bachillerato, se hagan preguntas acerca de lo que va a suceder en su vida, tanto en el ámbito personal, social o educativo. Pero a menudo las preguntas que resaltan en la mente de los jóvenes tienen mayor relación con el área educativa, es decir, es mayor el número de adolescentes que se hacen preguntas como las siguientes: ¿Qué voy a estudiar? ¿Qué debo tomar en cuenta para tomar mi decisión? O, ¿quién, me ayudará a elegir?

Preguntas como las anteriores tendrían una respuesta fácil, concreta y certera, si hoy en día se diera el énfasis en tener como una de las labores de los educadores u orientadores vocacionales (asesorar y ayudar en el proceso de elección), dentro del plan académico como una asignatura más dentro de su programa curricular.

De esta manera se podría evitar que los futuros profesionistas inicien sus decisiones de elección de carrera, con conocimientos insuficientes de los programas y poca toma de conciencia de sus habilidades, que muchas ocasiones, los conducen a experiencias erróneas y consumidoras de tiempo, y de igual forma impedir el incremento de los fenómenos sociales frecuentes en la adolescencia y juventud, como ejemplo, la deserción escolar, que si bien, esta parece afectar solo a la comunidad

estudiantil con frecuencia se convierte en un problema social, por las consecuencias que estas implican también para el país en general.

Este proyecto se contextualiza en la población de los estudiantes de bachillerato pertenecientes a la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH), Mex; ya que ellos, los estudiantes, con mucha frecuencia, no tienen claridad de lo que quieren estudiar, situación que se ha investigado poco, tanto sus causas como sus consecuencias. Las estadísticas arrojadas por el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática INEGI (2005), indican que en ese año la población entre quince y veinticuatro años fue de diecinueve millones sesenta y tres mil mexicanos, de ellos solo acudían a escuelas de nivel medio superior 6,156, 800, esto es un poco más del 32%. Anualmente más de dos millones de mexicanos alcanzan la edad para cursar estudios de nivel medio superior y aunque el nivel de absorción de las instituciones en este nivel es del 96.2%, con relación a quienes egresan de secundaria, la deserción sigue siendo muy alta; ya que cuatro de cada diez estudiantes no concluyen el bachillerato o se quedan sin estudios convirtiéndose en esa parte de la población vulnerable que no estudia y muchas veces tampoco trabaja. A quienes se ha denominado “ninis”. Formando así parte de ese núcleo de la sociedad que promueve se eleven las cifras de drogadicción, autoagresión, pandillerismo, depresión y conductas delictivas en general.

Los aspectos mencionados nos hacen reflexionar sobre la importancia que tiene brindar apoyo a los jóvenes desde segundo año de preparatoria para que ellos mejoren sus recursos personales en cuanto a la elección vocacional del área de bachillerato que responda congruentemente con sus capacidades, intereses, habilidades y necesidades; generando y promoviendo en ellos que encuentren un plan de vida y autoconocimiento vocacional que se refleje en su satisfacción.

Lo ideal es lograr que puedan hacer una elección con una dirección consciente y enriquecida por las habilidades que ellos tienen, que las conozcan y desarrollen con mayor amplitud si se les diera asesoría o ayuda, dentro o fuera de su institución educativa, y de esta manera podrían desempeñarse mejor, en beneficio de ellos mismos.

También es sabido que existen jóvenes que ya tienen una idea, tal vez clara o no de los diversos factores que tomarán en cuenta al momento de elegir lo que quieren hacer de su vida, en este caso la creación de un plan de vida sería un factor importante que les permitiría a los jóvenes tener una cercana visión de lo que quiere lograr en el futuro.

Para realizar este plan o proyecto de vida y pudiera entenderse como un boceto de sus metas, con los pasos que quieren dar en el presente, para lograrlas en el futuro, es necesario que cada persona que piense en elaborarlo, conozca sus habilidades, interés y metas, ya que con frecuencia, lo que, los adolescentes tienen en mente de lo que desean llegar a ser, responde a anhelos de la infancia o a las expectativas que los padres tienen hacia ellos. Por esta razón, es necesario que los jóvenes se tomen el tiempo para conocer cuáles son sus intereses, sus capacidades y sus limitaciones, con el fin de que sean ellos mismos quienes elijan sus metas y estén convencidos de querer lograrlas. El conseguir las metas es un verdadero reto para cada adolescente, porque requiere de tiempo, esfuerzo y dedicación; ya que ellos y solamente ellos deben reflexionar acerca de lo que quieren para sí mismos.

Tomando en cuenta lo anterior es que se desprenden los siguientes conceptos de esta investigación:

Objetivo general:

Identificar si los adolescentes toman en cuenta sus habilidades, intereses y plan de vida al momento de elegir bachillerato.

Objetivos específicos:

Identificar si el adolescente elige su bachillerato en relación a su plan de vida.

Conocer cuáles son los aspectos más relevantes que el adolescente toma en cuenta al momento de elegir un bachillerato o carrera.

Verificar si el adolescente conoce sus habilidades e intereses al momento de elegir su bachillerato o carrera.

Metodología

Esta investigación es de tipo cualitativo, ya que permite explorar temas con mayor profundidad y detalle, así como rescatar de la persona su experiencia, su sentir, su opinión con respecto a lo que se investiga, conocer sobre sus hábitos, costumbres, cultura, maneras de pensar y proceder. El método utilizado fue el fenomenológico ya que permite observar el fenómeno que se está estudiando desde la vivencia de los participantes.

Participantes

La presente investigación se realizó con alumnos de preparatoria de las ciudades de Morelia y Uruapan Michoacán, siendo 216 alumnos de segundo grado de preparatoria, la muestra estuvo conformada por mujeres y hombres en edades que van de los dieciséis a veintiún años de edad. Siendo 123 en Uruapan y 93 en Morelia. La diferencia en el número de alumnos, se debió a la disposición que hubo por parte de los jóvenes.

Escenario

Los talleres, fueron en los salones de clase de las escuelas preparatorias, que contaban con el equipo suficiente: mobiliario, iluminación y ventilación suficiente para propiciar un trabajo agradable entre facilitadoras y participantes.

Las escuelas participantes fueron: el Colegio Primitivo y Nacional de San Nicolás de Hidalgo, preparatoria no. 2 "Pascual Ortiz Rubio", preparatoria no. 4 "Isaac Arriaga", estas dentro de la ciudad de Morelia y la preparatoria "Lázaro Cárdenas" en la ciudad de Uruapan, todas estas preparatorias son dependientes de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

Estrategias

La estrategia utilizada para la obtención de datos fueron talleres vivenciales, impartidos a los estudiantes de cuarto semestre de bachillerato, jóvenes a punto de culminar la preparatoria y de tomar decisiones que repercutan de manera importante en su vida futura. A continuación se mencionan las técnicas que se utilizaron dentro del taller.

Técnicas

Las técnicas utilizadas fueron: redes semánticas y un cuestionario abierto que se revisaron desde el enfoque cualitativo. Y para el análisis de las redes semánticas solo se utilizaron los cuadernillos de 153 participantes 95 mujeres y 58 hombres, los restantes, no contaban con los datos suficientes para su

análisis, en cuanto al cuestionario abierto y la realización de categorías solo se consideraron diez participantes, cinco hombres y cinco mujeres, debido a que el tamaño de la muestra es de un número elevado que dificultaría un análisis.

La técnica de redes semánticas, constó de un cuadernillo con cinco estímulos, estos fueron las siguientes:

- Mis habilidades son...
- Mis características personales son...
- A mí me gustaría estudiar...
- Los aspectos que me han ayudado a elegir mi bachillerato son...
- Las dificultades que se me han presentado para elegir mi bachillerato son...

De los cuales para los fines de esta investigación solo se analizaron los siguientes:

- Mis habilidades son...
- A mí me gustaría estudiar...
- Los aspectos que me han ayudado a elegir mi bachillerato son...

La segunda técnica, consistió en un cuestionario sobre el plan de vida, que llevó por nombre: “Las Q”; preguntas que permitieron al joven identificar lo que sabe acerca del tema y clarificar si es que tiene un plan de vida, además de autoexplorarse y ubicarse en el aquí y en el ahora, para dar paso a planear su futuro, convencidos de que sus decisiones presentes afectarían sus decisiones futuras.

Las interrogantes utilizadas fueron:

- ¿Qué conozco del plan de vida?
- ¿Qué ofrezco para elaborar mi plan de vida?
- ¿Qué necesito para crear mi plan de Vida?

Procedimiento

1. La propuesta de un taller que facilite la autoexploración y fortalezca las herramientas necesarias para que el alumno de bachillerato elija de manera responsable y convincente su bachillerato o carrera, fue presentado a los directivos y profesores de las preparatorias de la universidad, debido a los altos índices de deserción escolar por los que atraviesa la UMSNH: se pensó en la utilidad de este para que los directivos y profesores ofrezcan a su vez, este taller para impartirse a los adolescentes; el taller se aprobó y aplicó. A pesar de que se presentó y ofreció a todas las preparatorias dependientes de la UMSNH, solo hubo disposición de las escuelas antes mencionadas.
2. Ya con la aprobación de aplicarlo, se prosiguió a estructurarlo, según la matrícula de las escuelas, se eligieron las estrategias y técnicas que serían utilizadas, además de preparar cada uno de los materiales, es importante mencionar que todas las actividades del taller estaban encaminadas a fomentar la concientización de la existencia o no de un plan de vida, a la

autoexploración y autoconocimiento, a la identificación de intereses, habilidades, gustos, y fortalezas con las que el joven adolescente cuenta para llegado el momento elegir bachillerato o carrera.

3. Finalmente se procede a capturar los datos tanto de las redes y cuestionarios utilizados, y se analizaron las categorías de datos, categorías que permitirán conocer los hallazgos de la investigación.

Hallazgos y análisis de datos

El uso de las categorías en la investigación cualitativa son una herramienta ampliamente benigna para la presentación de los datos recogidos durante el estudio, puesto que permite organizar, de forma rápida y fácil, el contenido de los datos, además de que se presentan las afirmaciones del participante tal cual como es expresado por él mismo.

Categoría 1. Habilidades en la adolescencia

La Real Academia de la Lengua Española menciona que el concepto habilidad proviene del término en latín *habilitas-ātis* y hace referencia a la maña, el talento, la pericia, la aptitud, capacidad, disposición, gracia o destreza que cada persona tiene al ejecutar o desarrollar alguna actividad. Por su parte la Secretaría de Educación Pública, define las habilidades como la capacidad de realizar con éxito una tarea. Y además menciona la importancia de conocer estas habilidades al momento de elegir un bachillerato o carrera profesional.

Orozco (2012), orientadora de la Universidad Autónoma de México, sostiene que, para tomar una decisión de carrera, el joven debe conocerse bien, identificar sus habilidades, sus aptitudes, su personalidad, ver qué le entusiasma, y qué es lo que más le motiva.

Mangrulkar, Whitman y Posner (2001) mencionan que conocer las habilidades propias es un aspecto clave del desarrollo humano, tan importante para la supervivencia básica como el intelecto y en la adolescencia se fortalecen los factores protectores del adolescente, que al mismo tiempo promueven la competitividad necesaria para lograr una transición saludable hacia la madurez y promover la adopción de conductas positivas.

Los autores antes mencionados se basan en las teorías del desarrollo humano, e identifican las siguientes cuatro categorías clave de habilidades para la vida: (1) habilidades sociales o interpersonales; (2) habilidades cognitivas; (3) habilidades para enfrentar emociones; y (4) habilidades técnico/vocacionales; estas se complementan y fortalecen entre sí.

De tal manera que al preguntarles a los adolescentes en las redes semánticas aplicadas en el taller cuáles son sus habilidades, se obtuvieron las siguientes respuestas:

Mujeres				Hombres			
Resultado	PS	%	DSC	Resultado	PS	%	DSC
Bailar	235	100.00	0.00	Deporte	474	100.00	0.00
Escuchar	213	90.64	9.36	Analítico	188	39.66	60.34
Lavar	152	64.68	35.32	Creatividad	150	31.65	68.35
Dibujar	149	63.40	36.60	Dibujar	109	23.00	77.00
Cocinar	143	60.85	39.15	Comprender	107	22.57	77.43
Deporte	126	53.62	46.38	Música	99	20.89	79.11
Estudiar	110	46.81	53.19	Escuchar	78	16.46	83.54
Manualidades	110	46.81	53.19	Bailar	77	16.24	83.76
Sociable	84	35.74	64.26	Matemáticas	75	15.82	84.18
Hablar	83	35.32	64.68	Trabajar	68	14.35	85.65

Tabla 1. Habilidades que tienen los adolescentes

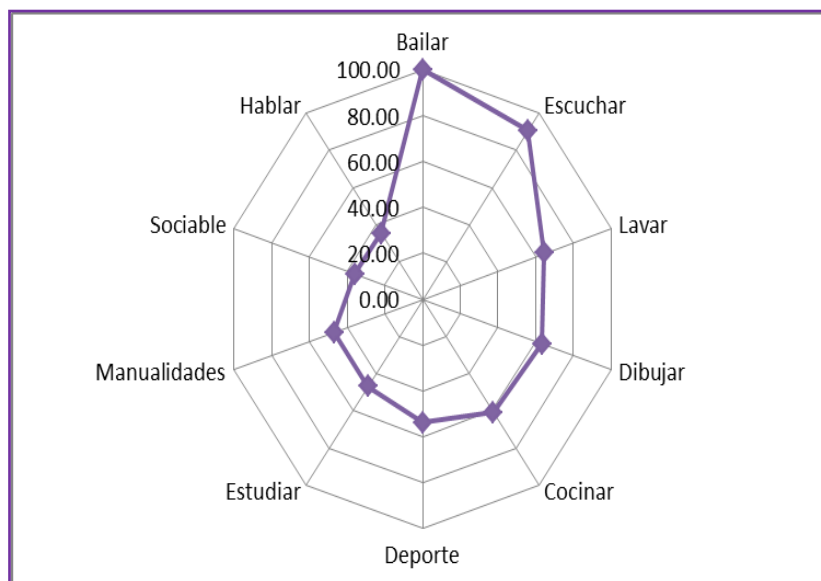


Ilustración 1. Red de las habilidades que tienen las mujeres adolescentes

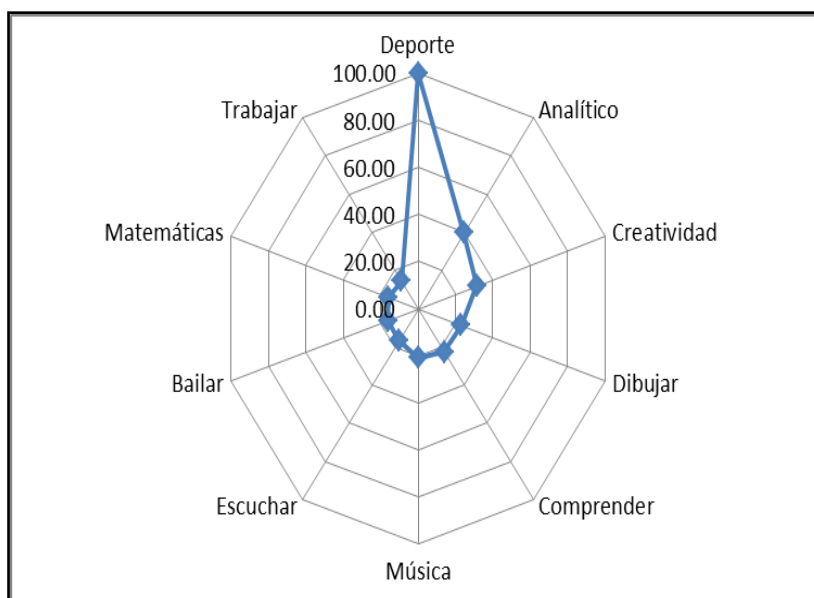


Ilustración 2. Red de las habilidades que tienen los hombres adolescentes

La tabla anterior e ilustraciones de red muestran las habilidades que tienen los adolescentes, y en negritas se marcan las habilidades que coinciden en ambos géneros.

Con lo anterior se puede notar, que ellos mencionan habilidades que conciernen a las cuatro categorías, clave de habilidades para la vida: (1) habilidades sociales o interpersonales; (2) habilidades cognitivas; (3) habilidades para enfrentar emociones; y (4) habilidades técnico/vocacionales, propuestas por Mangrulkar, Whitman y Posner (2001) y simultáneamente estas son las habilidades que repercutirán al momento de elegir bachillerato o carrera. Es apreciable que las mujeres de esta investigación identifican habilidades orientadas a lo hogareño y social, actividades que son consideradas socialmente, propias de la mujer, es decir pertenecen a cuestiones de género; mientras que los hombres identifican habilidades asociadas con la destreza y las competencias.

Categoría 2. Intereses de los alumnos

En cuanto a los intereses, Super (1967) dice que son el grado de atracción por las actividades que se realizan. Y que pensar en intereses remite a considerar los diversos tipos de ocupaciones, pues representan una situación afectiva que se relaciona con la entrega o el gusto por una actividad, y constituyen parte importante para elegir una carrera.

Subcategoría 2.1 Carreras universitarias de mayor interés

Esta investigación, tiene como uno de sus objetivos, conocer cuáles son las carreras universitarias de mayor interés y comunes entre los adolescentes de preparatoria, ellos mencionaron las siguientes:

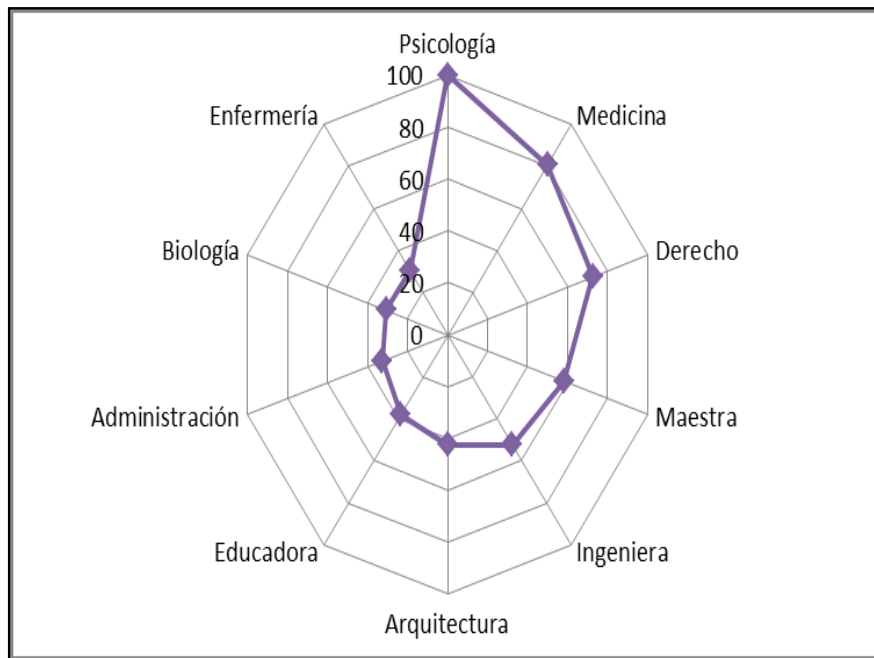


Ilustración 3. Red de preferencias

Mujeres				Hombres			
Resultado	PS	%	DSC	Resultado	PS	%	DSC
Psicología	413	100	0	Ingeniería	229	100.00	0.00
Medicina	334	80.87	19.13	Medicina	216	94.32	5.68
Derecho	301	72.88	27.12	Biología	139	60.70	39.30
Maestra	241	58.35	41.65	Arquitectura	135	58.95	41.05
Ingeniera	216	52.30	47.70	Profesor	105	45.85	54.15
Arquitectura	175	42.37	57.63	Psicología	103	44.98	55.02
Educadora	157	38.01	61.99	Veterinaria	96	41.92	58.08
Administración	135	32.69	67.31	Arte	81	35.37	64.63
Biología	126	30.51	69.49	Derecho	80	34.93	65.07
Enfermería	126	30.51	69.49	Diseño	77	33.62	66.38

Tabla 2. Preferencias universitarias

De igual manera la anterior tabla e ilustraciones de red muestran cuales fueron las carreras con mayor favoritismo en los adolescentes, y también se marcan en negrita las carreras que coincidieron al ser mencionadas por ambos géneros.

Es notable el interés abunda en carreras de la salud y del bienestar del ser vivo, ya que las carreras de medicina, psicología, biología, derecho y de profesor siguen siendo las de más demanda, y una prueba de ello es que dentro de la UMSNH, son las que tienen un número elevado en su matrícula, (dentro de la universidad no se cuenta con la Lic. en Educación, pero dentro de la región la Escuela Normal, cada año recibe un número elevado de aspirantes).

Aunque la aparición de carreras como las ingenierías, la arquitectura, el diseño y el arte, aparecen con poca preferencia, no deja de ser significativo, debido a que estas carreras van siendo una necesidad en el ámbito laboral y su demanda va incrementándose agigantadamente.

En realidad no se encuentran diferencias en las preferencias universitarias, tanto hombres como mujeres, ambos mencionan carreras afines. A nivel nacional tampoco hay gran distinción en cuanto a las preferencias, y esto se comprueba con datos arrojados por la máxima casa de estudios a nivel nacional, la Universidad Autónoma de México (UNAM, 2010) refiriendo, que de las 84 carreras que ofrece, solo 15 concentran la demanda estudiantil. Estas 15 licenciaturas congregan a 69.1 por ciento (119 mil 181 alumnos) de los 172 mil 444 estudiantes que cursan la universidad.

Las licenciaturas de derecho y médico cirujano son las dos carreras con más estudiantes en la UNAM, hasta el último ciclo escolar concluido. Le siguen la carrera de contaduría, psicología y administración, el resto de las licenciaturas con mayor demanda en la UNAM son: arquitectura, comunicación y periodismo, cirujano dentista, las ingenierías eléctrica y electrónica, mecánica, industrial y mecánica eléctrica, economía, medicina, veterinaria y zootecnia, enfermería y obstetricia, relaciones internacionales, química farmacéutica biológica y biología.

El rector de la UNAM, José Narro Robles, afirma que “Todo el mundo sabe lo que hace un abogado, un médico, un ingeniero o un odontólogo”; sin embargo, destacó, antes de tomar una decisión “para toda la vida”, los jóvenes deben informarse y conocer mejor las diferentes opciones académicas, profesionales y laborales.

Subcategoría 2.2 Aspectos que se toman en cuenta al momento de elegir bachillerato

Una de las mayores incertidumbres que se apodera de una gran cantidad de jóvenes que están a punto de terminar la preparatoria, es la de no saber qué carrera elegir, situación que se vuelve mucho más compleja cuando el joven reconoce la existencia de muchos factores que pueden afectar su toma de decisión, entre los cuales, sin duda, se encuentran las opiniones de familiares, amigos y personas allegadas (Valdés, 2004).

Ginzberg (1987, citado por Osipow, 1987) llegó a la conclusión de que en la elección vocacional estaban implicadas por lo menos cuatro variables significativas: la primera es el factor: realidad, que se basa en lo que el campo laboral demanda y las posibilidades reales de realizar lo que realmente se quiere, el segundo, la influencia del proceso educativo, el influjo de maestros y materias, y en tercer lugar, los factores emocionales implicados en las respuestas del individuo hacia su ambiente y el cuarto y último se refiere a los valores del individuo como instrumentos importantes en la elección vocacional.

En esta investigación los datos arrojados sobre los aspectos que toman en cuenta los jóvenes, llegado el momento de la elección fueron los siguientes:

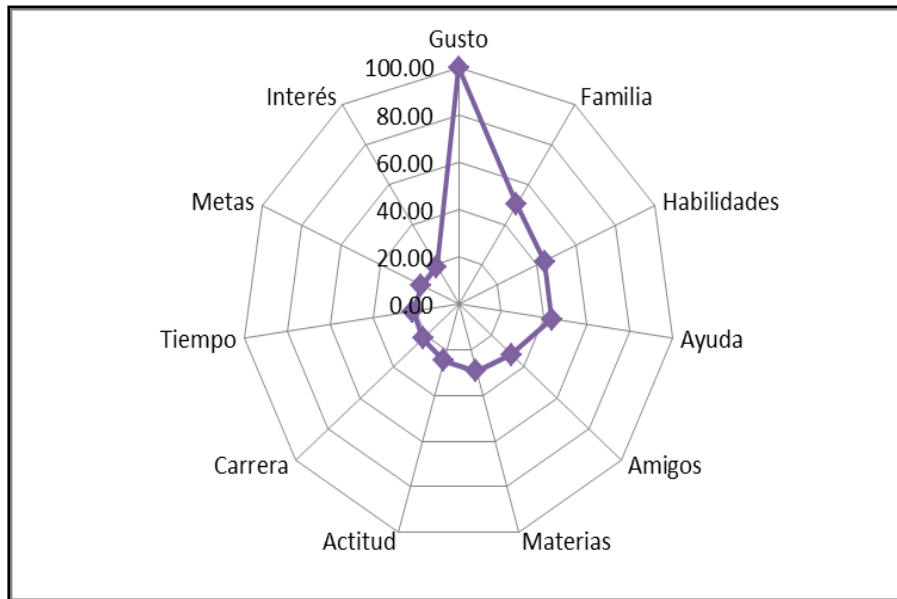


Ilustración 3. Red de los aspectos que toman en cuenta las mujeres adolescentes para elegir bachillerato o carrera

Mujeres				Hombres			
Resultado	PS	%	DSC	Resultado	PS	%	DSC
Gusto	502	100.00	0.00	Gusto	356	100.00	0.00
Familia	251	50.00	50.00	Habilidades	175	49.16	50.84
Habilidades	220	43.82	56.18	Materias	169	47.47	52.53
Ayuda	219	43.63	56.37	Dinero	118	33.15	66.85
Amigos	162	32.27	67.73	Familia	103	28.93	71.07
Materias	146	29.08	70.92	Orientación	102	28.65	71.35
Actitud	123	24.50	75.50	Ayuda	100	28.09	71.91
Carrera	110	21.91	78.09	Maestros	90	25.28	74.72
Tiempo	107	21.31	78.69	Amigos	89	25.00	75.00
Metas	95	18.92	81.08	Tiempo	66	18.54	81.46
Interés	94	18.73	81.27	Trabajo	58	16.29	83.71

Tabla 3. Aspectos que toman en cuentan los adolescentes para elegir bachillerato o carrera

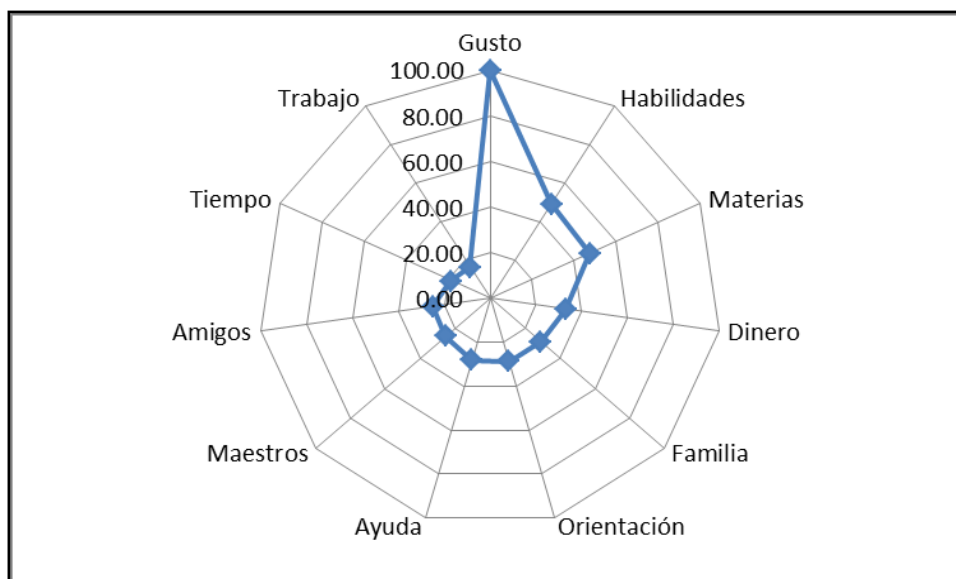


Ilustración 4. Red de los aspectos que toman en cuenta los hombres adolescentes para elegir bachillerato o carrera

Como se puede observar, no hay gran diferencia entre los aspectos que se consideran al momento de elegir el bachillerato o carrera, ya que tanto hombres y mujeres mencionan que eligen a partir de sus gustos, habilidades, la familia, los amigos, las materias y la ayuda; aspectos que se encuentran dentro de las cuatro variables implicadas en la elección vocacional que Ginzberg (1987, citado por Osipow, 1987) describió con anterioridad (estos aspectos han sido marcados en negritas en la tabla).

Es importante resaltar que uno de los objetivos de la investigación radicó en verificar si el adolescente elige su bachillerato en torno a sus gustos (intereses) y habilidades, por lo que es satisfactorio decir que en estos hallazgos se hizo notar que esta afirmación es real; y de aquí se reconoce la importancia del autoconocimiento que prevalece en cada uno de los adolescentes, puesto de no ser así, no tendrían la certeza de saber qué es lo que quieren para sí y de qué tomar en cuenta al momento de la elección y mucho menos habría coincidencia en las respuestas.

Es factible tomar opiniones de terceros y de hecho algunos jóvenes lo hacen, pero es prudente que ellos y solamente ellos hagan esa elección tan importante, ya que esa decisión será una de las más importantes de su vida y de ella depende la felicidad o la desdicha en el futuro.

Categoría 3. Plan de vida

Casares (2005) define que el plan de vida, es el estímulo hacia la meditación integradora de la vida presente en cada persona, sus valores, sus intereses, sus capacidades y sus experiencias, cuyo fin es proyectarlas para crear las directrices, los objetivos y los medios para alcanzar una vida significativa y feliz. Expresa que el mayor peligro al que se enfrenta la sociedad es caer en la enajenación, que hace que se viva en lo que no se es y en lo que no se quiere, es esa pérdida de la identidad y del propio sentido de vida. De tal forma que desde esta premisa y desde su perspectiva da la anterior definición de plan de vida.

Los adolescentes participantes de esta investigación podemos decir, que si tienen claro que es un plan de vida. El plan de vida es un factor que les permitirá saber qué es lo que se quiere lograr para el futuro y ellos lo expresan de la siguiente manera.

Participante	Discurso
H1	Tener una idea clara sobre lo que quiero hacer, planes para un mejor futuro.
M1	Es plantear lo que quieres hacer de tu vida y tu futuro.
M2	Pues es lo que queremos hacer en nuestro futuro, es algo que se planea o anhelas.
M3	Todo lo que yo quiero ser en un tiempo determinado y por fases.
H2	Que es el planteamiento de mi vida, del cómo, en qué, porqué voy a vivir mi vida así, el desarrollo a futuro.
H3	Se trata de planificar tu vida y futuro basándote en tus deseos, habilidades, aptitudes, etc.
M4	Un plan u opción de lo que quiero ser o realizar en un futuro.
M5	Que es como la idea o plan de cómo me veo en el futuro, tanto en el trabajo, en lo sentimental y en todo de cómo seré en el futuro.
H4	Es lo que tengo planeado para mí en el futuro tanto personal como profesionalmente y con todo lo que quiero lograr.
H5	Es algo que me va a servir para saber qué es lo que quiero hacer con mi vida, como una orientación.

A partir de los discursos anteriores, se aprecia que los adolescentes saben a qué se refiere el concepto plan de vida y tienen ideas en común, puesto que la mayoría de ellos definió tal concepto con alguna de estas dos oraciones: 1) es lo que yo quiero lograr y 2) es la planeación del futuro. Esto hace evidente que en la adolescencia es muy común que los jóvenes tengan una planeación acerca de lo que quieren lograr a futuro, tal vez no en una idea clara pero si consistente motivada al cumplimiento de sus metas.

Subcategoría 3.1 Recursos o medios para cumplir su plan de vida

La importancia de realizar un proyecto de vida no solo radica en la identificación de aquello que se quiere lograr, sino que a través del establecimiento de metas, les permite identificar o generar los recursos o medios para su cumplimiento. Es por ello que al preguntarles: ¿Qué ofrezco yo para elaborar mi plan de vida?, los adolescentes participantes respondieron de la siguiente manera:

Participante	Discurso
H1	Visión y compromiso.
M1	Yo ofrezco todas las ganas de hacerlo hasta alcanzar mis propósitos y esa vida planeada.
M2	Esfuerzo, dedicación, responsabilidad, sacrificio, tolerancia, paciencia. Todo lo que he aprendido, como los valores y la experiencia.
M3	Pues mi disponibilidad y esfuerzo para eso que decidí, así poner todo mi empeño a eso.
H2	Pues ofrezco sueños, ilusiones, alegrías, promesas, triunfos, convivencias y mi vida.
H3	Todo de mí, lo personal, lo sentimental y lo laboral.
M4	Entrega, pasión, gustos, amor, felicidad, bienestar, sueños, metas.
M5	Mi tiempo y mi dedicación.
H4	Dedicación y esfuerzo.
H5	Pues, mi responsabilidad hacia el estudio y toda mi vida.

Estos jóvenes están conscientes del esfuerzo y compromiso que implica lograr cada una de las metas y sueños que adhieren a su plan de vida, y reconocen que su cumplimiento, es a base de dedicación y sacrificio, y están dispuestos a realizar todo lo que esté en sus posibilidades para llevar a un feliz término cada una de sus aspiraciones.

Subcategoría 3.2 Necesidades de los jóvenes para elaborar su plan de vida

La construcción del futuro personal abarca todas las áreas de la vida; Frankl (1997) dice que el plan de vida es una reflexión integradora de varias áreas de la persona, estas son: área personal, familiar, escolar, social y pareja. Y que todas estas áreas de la persona pueden poseer una importancia fundamental en la vida del joven y determinan la formación de orientaciones o direcciones de su personalidad muy significativas.

De aquí la importancia de conocer, qué necesitan los jóvenes de bachillerato para elaborar un plan de vida, ellos lo dicen a continuación.

Participante	Discurso
H1	Tener ganas y deseos de salir adelante específicamente en algo.
M1	Saber qué es lo que me gusta, a lo que me quiero dedicar y sobre todo qué me sienta bien conmigo misma.
M2	Saber y conocer lo que verdaderamente quiero en mi vida en el futuro.
M3	Decisión y tener en claro lo que quiero.
H2	Saber lo que quiero, orientación, apoyo económico y sentimental, decisión, estabilidad.
H3	Tener claro lo que quiero para mí en el futuro.
M4	Apoyo, económico, estudio y amor.
M5	Necesito esfuerzo, apoyo, seguridad conmigo misma, dedicación.
H4	Necesito conocer mis aptitudes, mis fortalezas y mis debilidades.
H5	Plasmar bien mis intereses y gustos para no cometer un error.

Los jóvenes de esta investigación son conscientes de que para crear su plan de vida deben tomar en cuenta las áreas que Frankl menciona, y reconocen la importancia de tener sueños y metas futuros para poder dar inicio a la elaboración del boceto de vida, estos jóvenes enfatizan en la importancia de tener claro qué es lo que quieren para su futuro y a partir de conocer eso, solo piden apoyo económico y moral para lograr sus sueños.

Esta categoría refleja la importancia del plan de vida, en la etapa adolescente, los jóvenes saben a qué se refiere el término, mencionan qué es la planeación de su futuro, a partir de sus sueños, metas y aspiraciones, identifican que el conocer sus habilidades y aptitudes facilitara la culminación de esas metas y sueños. Pero que independientemente de ello deben de poner todo el interés posible, esfuerzo, tiempo y dedicación para llevar a feliz final sus aspiraciones. Y recalcan que lo principal para la creación de un plan de vida, es conocer en realidad qué es lo que quieren y desean para su futuro, que no hay más requisito que conocerse a sí mismos y contar con el apoyo suficiente de quien los rodea.

Conclusiones

La adolescencia es una de las fases de la vida más fascinantes y quizás más complejas, una época en que la gente joven asume nuevas responsabilidades y experimenta una nueva sensación de independencia. Los jóvenes buscan su identidad, aprenden a poner en práctica valores aprendidos en su primera infancia y a desarrollar habilidades que les permitirán convertirse en adultos atentos y responsables. Cuando los adolescentes reciben el apoyo y el aliento de los adultos, se desarrollan de formas inimaginables, convirtiéndose en miembros plenos de sus familias y comunidades dispuestos a contribuir llenos de energía, con un espíritu que no se extingue fácilmente, con su creatividad, energía y entusiasmo, los jóvenes pueden cambiar el mundo de forma impresionante, logrando que sea un lugar mejor, no solo para ellos mismos sino también para todos.

Los alcances de la investigación fueron cumplidos satisfactoriamente gracias al apoyo de cada uno de los 216 jóvenes, que con su entusiasmo y disposición fueron parte de este proyecto, gracias a ellos se logró identificar que sí eligen su bachillerato, en relación a su plan de vida, que tal vez no tengan una idea clara de lo que conlleva un plan o proyecto de vida, pero tienen esa visión quizá un tanto idealista, pero determinante de lo que ellos quieren para sí mismos en el futuro.

Es evidente que los adolescentes identifican cuáles son sus alcances y limitaciones, y saben con firmeza, de que el conocer cada una de sus habilidades, intereses y gustos, hará más fácil elegir el bachillerato o carrera.

La toma de decisión no es una tarea fácil, pero sí se decide con responsabilidad y convicción llenará de éxitos y alegrías al adolescente, pero tomar una decisión equivocada conducirá a un camino de tristeza y frustración. En este estudio se identificaron cuáles son los aspectos más frecuentes que los adolescentes de las preparatorias consideran al momento de elegir entre ellos y destacan, “el gusto” como primer aspecto tanto para hombres y mujeres, lo cual es ampliamente aplaudido, ya que hace notar la amplia convicción que tienen por hacer algo que de verdad les guste; la familia, las habilidades, las materias, el dinero, los amigos y la ayuda u orientación, fueron de los aspectos más mencionados tanto por hombres y mujeres por lo que no hay gran diferencia entre las respuestas.

Esta investigación también permitió conocer cuáles son las carreras con mayor demanda para los jóvenes, y se ve que las carreras de mayor preferencia son las carreras con mayor número de matrícula en la Universidad Michoacana de San Nicolás De Hidalgo (medicina y derecho) y en la Universidad Nacional Autónoma de México.

No se encontraron diferencias significativas entre las respuestas que dieron los hombres y mujeres participantes, ambos coinciden en sus palabras, saben que el conocer sus habilidades e intereses y gustos, y tener la visión de un plan de vida o carrera, hará más fácil tomar una decisión de manera responsable y asertiva, que los lleve al éxito.

Propuestas

- La importancia del psicólogo en las escuelas, no solo en nivel preparatoria, también en las facultades podrían aceptar el quehacer del psicólogo dentro del área educativa, se podría orientar a los estudiantes desde edades tempranas a tomar decisiones de manera responsable, y tener adultos responsables, con valores y con la habilidad del autoconocimiento, rescatando que esto sería más fácil potencializando los recursos de los estudiantes, con el logro de la creación de un departamento psicopedagógico en cada institución educativa.
- Fomentar y favorecer la implementación de la orientación educativa en los centros de enseñanza para guiar a padres y profesores, y de manera especial a los estudiantes, para que estos se conozcan a sí mismos y sepan cuáles son sus posibilidades en cuanto al aprendizaje.

Bibliografía

Aguilera, H. (2010). El uso de las redes semánticas naturales en las representaciones sociales de la responsabilidad. *Revista Internacional de Psicología*. 11(22). Instituto de la Familia Guatemala www.revistapsicologia.org.

Integración Académica en Psicología
Volumen 2. Número 4. 2014. ISSN: 2007-5588

- Aguirre, A. (1994). *Psicología de la adolescencia*. España: Morcombo. Libro electrónico:
<http://books.google.com.mx>
- Armendáriz, D. (1996). "Planeación de vida y carrera una alternativa para la formación de ejecutivos". Tesis en opción al grado de maestro en ciencias de la administración con especialidad en relaciones industriales. Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Blos, P. (1994). *Psicoanálisis de la adolescencia*. México, D.F.: Joaquín Mortiz.
- Bofill, S. Jorge (1996). *Elaboración de un cuestionario acerca de tres funciones del yo, como indicadores de adecuación de la elección vocacional, de acuerdo con la Teoría de Ginzberg*; Memoria para optar al Título de Psicólogo; Universidad de Chile; Santiago. Documento disponible en:
<http://www.revistapsicologia.uchile.cl/index.php/RDP/article/viewFile/17170/17893>
- Cabrero, B. (1996). "Redes semánticas de los conceptos de presión y flotación en estudiantes de bachillerato". *Revista mexicana de investigación educativa*, julio-diciembre, 1(2): 343-36.
- Camacho, C. (2005). "Habilidades sociales y educativas en adolescencia: un programa de intervención". *Revista Profesional Española de Terapia Cognitivo-Conductual* (3): 1- 27.
- Camarena, B. (2009). "El programa de orientación educativa en bachillerato como mediador en la elección de carrera". *Revista mexicana de investigación educativa*. México, abril/junio. 14(41)
- Carrasco, E. (2012). *Curso Salud y Desarrollo Adolescente: familia y adolescencia*. Departamento de Psiquiatría. Pontificia Universidad Católica de Chile. Documento disponible en:
<http://escuela.med.puc.cl/paginas/ops/curso/Lecciones/Leccion03/M1L3Leccion.html>
- Casares, D. (2005). *Planeación de Vida y Carrera; Un Enfoque Teórico-Vivencial*. México D.F.: Limusa.
- Castaño, C. y López, M. (1983). *Psicología y Orientación Vocacional. Un enfoque interactivo*. Barcelona: Marova.
- Castillo, O. (2006). "La orientación vocacional: su importancia en la elección de opciones educativas de nivel medio superior para alumnos de tercero de secundaria diurna". Tesis para obtener el título de Licenciado en Psicología Educativa. Universidad Pedagógica Nacional.
- D'Angelo, O. (2000). "Proyecto de vida como categoría básica de interpretación de la identidad individual y social". *Revista cubana de psicología*. 17(3): 270-275.
- Diccionario de psicología y pedagogía*. (2002). México: Euro-México.
- Domínguez, L. (2008). "La adolescencia y la juventud como etapas del desarrollo de la personalidad". *Boletín Electrónico de Investigación de la Asociación Oaxaqueña de Psicología* 4(1): 69-76
http://www.conductitlan.net/50_adolescencia_y_juventud.pdf
- Erikson, E. (2002). "Notas autobiográficas sobre la crisis de identidad". En Erikson, E. (Coord.) *Sociedad y adolescencia*. (pp. 5-72). México, D. F.: Siglo veintiuno.
- Estrada, L. (2007). "La adolescencia". En *El ciclo vital de la familia*. México, D. F.: de bolsillo.
- Figueroa, J. (1976). *Estudios de redes semánticas en algunos procesos básicos*. Universidad nacional autónoma de México: UNAM.
- Figueroa, J., González, E. y Solís, V. (1981). Una aproximación al problema del significado: las redes semánticas. *Revista latinoamericana de psicología*, 13(3): 447- 458.
- Gallego, A. (2012). Características de las metas bien planteadas.
http://www.culturaemedellin.gov.co/sites/CulturaE/Blogs/Plan_de_Vida/Lists/Entradas%20de%20blog/Post.aspx?ID=5http://amezagarios.wordpress.com/2009/04/30/tecnica-de-estudio-red-semantica/
- Garibay, G. (2006). *Vive y entiende la adolescencia*. División de apoyo para el aprendizaje. Universidad autónoma de Guadalajara.

Integración Académica en Psicología
Volumen 2. Número 4. 2014. ISSN: 2007-5588

- Gesell, A. (2007). "Los dieciséis años". En Gesell, Llig, A. y Bates, L. (Coords.). *El adolescente de los diez a los dieciséis años*. (pp. 114-1137). Barcelona: Paidós.
- Goleman, D. (1997). "Conócete a ti mismo". En *La inteligencia emocional, por -qué es más importante que la inteligencia*. (pp. 67-76). México, D. F.: Vergara.
- González, J. (2001). "Adolescencia". En González, J. (Coord). *Psicopatología de la adolescencia*. (pp. 1-5). Mexico, D. F.: Manual moderno.
- González, S. (2011). "El servicio de orientación vocacional y la elección de carrera". Tesis para obtener el título de Maestro en Psicología Educativa. Universidad Pedagógica Nacional.
- Hall, S. (2009). *Características de la adolescencia*. Documento disponible en: <http://psicologia.laguia2000.com/la-adolescencia/caracteristicas-de-la-adolescencia>
- Holland, J. (2008). *La elección vocacional. Teoría de las carreras*. México D. F.: Trillas.
- Mangrulkar, L. Whitman, C. y Posner, M. (2001). *Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes*. Organización Panamericana de la Salud División de Promoción y Protección de la Salud Programa de Salud Familiar y Población Unidad Técnica de Adolescencia.
- Mendizábal, R. y Anzures, L. (1999). "La familia y el adolescente". *Revista Médica del Hospital General*. 62 (3): 191-197.
- Minuchin, S. Fishman, C. (1997). *Técnicas de terapia familiar*. Barcelona: Paidós.
- Montero, P. (2005). "Actualización del Inventario de Intereses Vocacionales de G.F. Kuder Forma C", en *Estudiantes de 1° año de Enseñanza Media Científico-Humanista del Gran Santiago*. Tesis de Grado para optar al Título de Psicólogo; Universidad de Chile; Santiago. Documento disponible en: http://www.cybertesis.cl/tesis/uchile/2005/montero_p/sources/montero_p.pdf
- Montes, J. (2012). *Plan de vida y carrera... y ahora, ¿qué sigue?* Guía para impulsar tu talento en el mundo laboral. Licenciatura en Psicología Organizacional del Campus Monterrey, pp. 8-9 documento recuperado 25/10/12 en: [http://phpwebquest.org/UserFiles/File/PLANDEVIDAYCARRERA\[1\].pdf](http://phpwebquest.org/UserFiles/File/PLANDEVIDAYCARRERA[1].pdf)
- Oliva, A. (2006). "Relaciones familiares y desarrollo adolescente". *Anuario de Psicología*. 37(3): 209-213.
- Perdomo, M. y Orozco, M. (2010). "Cómo escoger carrera, una preocupación de los jóvenes". Diario *El País* S.A. Cra. 2, no. 24-46, Cali, Colombia. Documento disponible en: <http://historico.elpais.com.co/paionline/calionline/notas/Mayo302010/carreras.html>.
- Rice, P. (2000). *Adolescencia. Desarrollo, relaciones y cultura*. Madrid: Prentice Hall.
- Secretaría de Educación Pública, (2012). *¿Cuántos tipos de habilidades existen?* Documento disponible en: <http://www.decidetucarrera.ses.sep.gob.mx>
- Secretaría de Educación Pública, (2012). *¿Cuántos tipos de intereses vocacionales existen?* Documento disponible en: <http://www.decidetucarrera.ses.sep.gob.mx>
- Secretaría de Educación Pública, (2012). *¿Por qué las habilidades son importantes?* Documento disponible en: <http://www.decidetucarrera.ses.sep.gob.mx>
- Secretaría de Educación Pública, (2012). *¿Por qué son importantes los intereses vocacionales?* Documento disponible: <http://www.decidetucarrera.ses.sep.gob.mx>
- Secretaría de Educación Pública, (2012). *¿Qué significa cada uno de los intereses vocacionales?* Documento disponible en: <http://www.decidetucarrera.ses.sep.gob.mx>

PROPENSIÓN A APRENDER Y PROCESOS DE MEDIACIÓN ¿ESCOLAR O EDUCATIVA?: ENCUENTROS Y DESENCUENTROS CON LA CULTURA DESDE UNA PERSPECTIVA CRÍTICA

Eduardo Enrique Sandoval Obando
Universidad austral de Chile

Resumen

Es posible concebir la escuela como un espacio de mediación y transformación sociocultural permanente, en el cual los estudiantes experimentan modificaciones cognitivas diversas y complejas, hasta que son sometidos a los procesos de escolarización, donde estas potencialidades comienzan a normarse por la cultura escolar planificada, individualista y rígida que determina cuándo, cómo y qué es lo que deben aprender. Creemos necesario desarrollar un estudio que sea capaz de dar cuenta de una teoría general de la mediación cognitiva de adolescentes infractores de ley, estableciendo relaciones con la cultura al ser esta un espacio de construcción de la identidad, sentido y conocimiento para sus miembros. De tal modo que nos centraremos en interpretar y explicar cómo acontecen los procesos en que estos jóvenes propenden a aprender dentro y fuera del aula de clases, la identificación de patrones que caracterizan su propensión a aprender y en caracterizar los procesos de mediación que se despliegan en la interacción con otros.

Metodológicamente, la investigación se desarrollará desde un enfoque interpretativo cualitativo; el cual explorará, de manera descriptiva e interpretativa la propensión a aprender y los procesos de mediación que despliegan estos adolescentes en Valdivia. Para ello, se utilizarán como técnicas de recolección de datos, la observación participante y entrevista temática (durante dos años); realizando un análisis de contenido de estos, por medio del apoyo herramienta informática Atlas Ti.

Como resultados esperados, pretendemos descubrir cómo se manifiesta la propensión a aprender de estos jóvenes, abrir este estudio hacia la cultura y desarrollar una perspectiva sociocultural que sea capaz de recuperar el carácter holográfico del conocimiento y la función cultural de la escuela.

Palabras claves: Propensión a aprender, procesos de mediación, aprendizaje, cultura.

Abstract

It is conceivable to school as a space for mediation and permanent sociocultural transformation, in which students experience diverse and complex cognitive changes, until they are subjected to the processes of education where these potential start normarse the planned school culture, individualistic and rigid that determines when, how and what to learn. We need to develop a study to be able to account for a general theory of cognitive mediation of juvenile offenders, establishing relationships with this culture to be a space of identity construction, meaning and knowledge to its members. So that we will focus on interpreting and explaining how befall the processes in which these young people tend to learn inside and outside the classroom, identifying patterns that characterize their propensity to learn and to characterize the mediation processes that unfold in interaction with others.

Methodologically, the research will be conducted from a qualitative interpretive approach, which explore, descriptively and interpretively propensity to learn and mediation processes that unfold in these adolescents

Valdivia. This will be used as data collection techniques, participant observation and interview subject (for two years) are conducting a content analysis of these the same , through computer support tool Atlas Ti . As expected results, we intend to find out how the propensity to learn from these young manifests this study open to culture and develop a sociocultural perspective that is able to retrieve the holographic nature of knowledge and the cultural role of the school.

Keywords: *Propensity to learn, mediation, learning culture.*

Introducción

Al intentar comprender y explicar los procesos que ocurren a diario dentro de la escuela, nos encontramos con la cultura, debido a que históricamente han mantenido relaciones conflictivas entre sí, debido a que a la escuela se le asignó el papel de transmitir las normas esenciales a los niños y niñas que se escolarizan para prepararlos hacia la vida adulta y puedan convertirse en entes productivos. Así, la función de la escuela por excelencia se convierte en transmitir la cultura a la población infantil, para integrarlos en la sociedad, sembrando la ilusión de este sistema como mecanismo de movilidad social.

Sin embargo, desde la Revolución Industrial la escuela fue paulatinamente adoptando una estructura asimétrica y jerárquica entre sus miembros, asegurando para unos pocos el acceso a la creación del conocimiento, en cambio, para las masas, solo niveles de enseñanza básicos y homogeneizadores que les permitiera ser útiles y productivos a las industrias. Asimismo, el profesor se instaló como el protagonista en los procesos de enseñanza impartidos, siendo el dueño del conocimiento por excelencia y a la vez, la figura de autoridad encargada de transmitir este inmenso saber a los estudiantes, quienes eran los receptores pasivos de esta enseñanza por medio de la observación, la repetición y la copia; provocándose una profunda ruptura entre esta dinámica de enseñanza-aprendizaje y los agentes socializadores primarios (familia y comunidad de origen por ejemplo) que impulsaban la libertad, la autonomía y la exploración en los infantes. Por ello, la escuela debió instalarse con firmeza ante estas dinámicas culturales para representar la acción del estado sobre los niños, de manera que pudieran someterse a sus requerimientos y al modelo económico imperante (capitalismo), generándose profundas disociaciones entre las demandas socioculturales y la escuela, como reproductora de las desigualdades sociales (Foucault, 1996) al promover dramáticamente un contexto inundado de incomunicaciones e incomprensiones entre los estudiantes y los profesores, por medio de prácticas pedagógicas coercitivas que reducen el aprendizaje a una calificación (olvidando el proceso), castigando la curiosidad, la exploración, la colaboración y la creatividad por ejemplo.

En palabras de Bourdieu y Passeron (1977), la escuela perpetúa un conflicto cultural al garantizar una socialización diferencial, no uniforme, que mantiene una distribución desigual del capital cultural. Esto se explica debido a que la escuela entrega conocimientos a la clase dominante, quienes gozan de una menor privación sociocultural para obtener el máximo beneficio del conocimiento, en desmedro de las clases dominantes quienes encuentran mayores obstáculos para la satisfacción de sus necesidades. Pero ¿por qué la escuela opera así? ¿La escuela es para todos igual? ¿Por qué la escuela se ha mantenido tan estática y pasiva frente a las transformaciones de la sociedad?

De acuerdo a lo anterior, es posible concebir la escuela como un espacio de mediación y transformación sociocultural permanente, en el cual los estudiantes experimentan modificaciones

cognitivas diversas y complejas (dado que la plasticidad cerebral con la que cuentan, les fluye desde el nacimiento de manera autoorganizada y polifacética), hasta que son sometidos a los procesos de escolarización, donde estas potencialidades comienzan a normarse por la cultura escolar planificada, individualista, sistemática y rígida que determina cuándo, cómo y qué es lo que deben aprender los niños.

Por ello, creemos que es necesario desarrollar un estudio desde una perspectiva crítica que sea capaz de dar cuenta de una teoría general de la mediación cognitiva de los adolescentes infractores de ley (privados de libertad dentro del CIP CRC Valdivia), estableciendo relaciones con la cultura al ser esta un espacio de construcción de la identidad, sentido y conocimiento para sus miembros. De tal modo que nos centraremos en interpretar y explicar cómo acontecen los procesos en que estos adolescentes propenden a aprender dentro y fuera del aula de clases, la identificación de patrones que caracterizan su interés en aprender y caracterizar los procesos de mediación que se despliegan en la interacción con otros insertos en un contexto privativo de libertad.

Metodológicamente, la investigación se desarrollará desde un enfoque interpretativo cualitativo; el cual explorará, de forma descriptiva e interpretativa la propensión a aprender y los procesos de mediación que despliegan estos jóvenes al interior de un centro privativo de libertad del SENAME (Servicio Nacional de Menores). Para ello, se utilizarán como técnicas de recolección de datos, la observación participante y entrevista temática (durante dos años); realizando un análisis de contenido de estos, por medio del apoyo de la herramienta informática Atlas Ti.

Como resultados esperados, pretendemos descubrir cómo se manifiesta la propensión a aprender de estos jóvenes, abrir este estudio hacia la cultura y desarrollar una perspectiva sociocultural que sea capaz de recuperar el carácter holográfico del conocimiento y la función cultural de la escuela.

Objetivo general

Interpretar y explicar los procesos en que acontece la propensión a aprender de los adolescentes infractores de ley privados de libertad, dentro de los procesos de escolarización.

Objetivos específicos

- Explorar y describir la manera en que los adolescentes infractores de ley, propenden al aprendizaje a través de procesos de mediación dentro de la escuela.
- Distinguir y explicar los ambientes en que estos adolescentes propenden al aprendizaje por medio de procesos de mediación (escolar / educativa / cultural).
- Identificar y describir las funciones cognitivas que desarrollan estos jóvenes, durante los procesos de mediación.
- Identificar y explicar los elementos constitutivos de la propensión a aprender de estos jóvenes, en los diversos ambientes en que se desenvuelven.

Proponer y describir alternativas psicoeducativas, para estos adolescentes, gracias a su propensión a aprender y los procesos de mediación que despliegan, que permitan contribuir a su desarrollo y al de la sociedad.

Marco teórico conceptual

En la presente investigación se pretende interpretar y explicar cómo acontecen los procesos en que los adolescentes infractores de ley propenden a aprender dentro de los procesos de escolarización en los cuales se insertan al interior de un centro privativo de libertad y los procesos de mediación que despliegan dentro de la escuela, a partir de sus propios discursos, valoraciones, percepciones y experiencias, surgidas dentro del sistema escolar formal de la comuna de Valdivia.

Una investigación de este tipo representa un área desconocida y apenas investigada desde las ciencias sociales y humanidades, porque tradicionalmente son guiados en su mayoría por la lógica cartesiana dominante, que fragmenta y oculta las profundas contradicciones que se generan entre el individuo y los aparatos del estado (la escuela, como institución formal de aprendizaje, por ejemplo), los cuales buscan mantener el *status quo* y el máximo beneficio de aquellos que gozan de un capital cultural inicial. El desafío de este estudio radica en incorporar de manera transversal una perspectiva crítica y compleja, capaz de superar las concepciones dicotómicas fuertemente arraigadas entre las ciencias positivistas (dedicadas a la búsqueda de certezas y explicaciones causales que permitan la construcción de leyes universales acerca del sujeto), para ir más allá en la comprensión de los complejos procesos y transformaciones que ocurren dentro de la escuela, posibilitando según Morin (2004) el diálogo que existe entre todas las partes y acceder a formas de conocimiento que permitan vincular la parte con el todo y el todo con sus múltiples manifestaciones, entendiendo que las problemáticas socioculturales, políticas y escolares que enfrentamos en la actualidad (crisis de la institución escolar y del sujeto), son manifestaciones de esta encrucijada global en la que la incertidumbre se instala como espectadora y protagonista en la sociedad, brindándonos la oportunidad de ampliar nuestras perspectivas de análisis hacia la complejidad y a una verdadera toma de conciencia acerca de nuestra labor como investigadores sociales.

Así, la presente investigación adquiere un valor agregado, al centrar su foco de análisis en torno a la perspectiva del propender a aprender y los procesos de mediación escolar y educativa, que tiene lugar en tiempos y espacios definidos dentro del aula de clases (como sistema sociocultural), valorando a partir de esta investigación “la diversidad antes que la unidad, el aprendizaje por sobre la enseñanza, el caos por sobre el orden” (Calvo, 2004: 12), como factores esenciales de las ciencias sociales en la posmodernidad.

Para facilitar la comprensión del marco teórico que guiará esta investigación, organizaremos los antecedentes conceptuales-referenciales de la siguiente forma:

Tensiones entre la escuela y la cultura

En la actualidad, podemos observar con bastante frecuencia una serie de síntomas en la sociedad (tales como: movilizaciones estudiantiles, tasas invariables de fracaso y deserción escolar, privatización progresiva de la educación, recrudescimiento de las diferencias sociales entre privilegiados vs vulnerados, estandarización de los resultados de aprendizaje, etc.) que nos explicitan la profunda crisis que existe en el modelo escolar imperante y la pérdida de legitimidad que ha tenido producto de lo estática que se ha mantenido frente a las profundas transformaciones sociales ocurridas durante el último tiempo (globalización, sistema neoliberal, individualismo, etc.), y en donde otros métodos de educación (no formal e informal), han comenzado a demostrar ampliamente sus potencialidades (como podría ocurrir con los procesos

de mediación escolar y modificación cognitiva por ejemplo), evidenciando lo anacrónico de su práctica de enseñanza y en donde la creencia de la disciplina (como principal elemento formativo), queda relegada para privilegiar al sujeto autónomo, activo y transformador de la realidad en la que se inserta.

Al respecto cobra sentido lo expuesto por Delors (1996), quien afirma que para transformar la educación en el siglo XXI, se hace necesario promover en los niños y niñas el aprender a aprender, que implica un esfuerzo de reflexión sobre las propias experiencias de aprendizaje que no pueden desarrollarse sin un guía, sin un modelo o mediador, sin un “acompañante cognitivo” (Delacôte, 1997), que solo la actividad educativa organizada puede proporcionar. Además, es necesario aprender a vivir juntos y reconocer las potencialidades que encierra el contacto con otros (en contextos diversos), experiencias de solidaridad, de respeto, de responsabilidad con respecto al otro, que la sociedad no proporciona naturalmente. La escuela puede, de esta forma, recuperar su función cultural a través del desarrollo de experiencias que no tienen lugar en la cultura externa.

Dicho de otra manera, la escuela puede cumplir un papel sociocultural significativo si asume un cierto grado de tensión y conflicto con la cultura, transformándola en una oportunidad que le permita abrirse a nuevas posibilidades y saberes que reconozcan lo social en el aprendizaje, restableciendo los vínculos entre lo físico, biológico y humano para acercarnos a una verdadera comprensión de la realidad. Asimismo, la escuela (como sistema de construcción social), debe ser capaz de enfrentar una población estudiantil cada vez más diversa y heterogénea; para reconocer y asumir la “existencia de complejas relaciones entre comunidad local, nación y mundo; a las interdependencias entre las personas, mediadas por los cambios actuales; a las exigencias a la ciudadanía al vivir en naciones-estados multiculturales, y al necesario conocimiento teórico sobre la democracia y sus instituciones” (Baeza, 2008: 204).

Procesos de mediación escolar

Para lograr interpretar y explicar los procesos en que acontece la propensión a aprender y los procesos de mediación que estos jóvenes privados de libertad despliegan dentro del aula, es preciso ampliar el foco de análisis hacia una visión más positiva y flexible respecto al desarrollo cognitivo de estos, independientemente de las condiciones de desarrollo o experiencias previas adquiridas desde temprana edad. Bajo esta perspectiva, el desarrollo cognitivo de los individuos no solo dependería de la capacidad que estos tengan de obtener beneficios de los estímulos y aprendizajes extraídos de su entorno cercano, sino que su desarrollo intelectual podría ser potenciado a través de experiencias de aprendizaje mediado, donde un tercero (figura del mediador), es quien acerca el mundo al sujeto, organizando y seleccionando aquellos estímulos más relevantes del entorno, para que el propio sujeto, interactúe con ellos y despliegue al máximo sus recursos cognitivos, logrando la adquisición de aprendizajes relevantes y novedosos para su adaptación al medio.

Así, es necesario recurrir a los aportes de Feuerstein (1998), quien acuña el término de experiencia de aprendizaje mediado, descrito como toda “interacción durante la cual el organismo humano es objeto de la intervención de un mediador. El aprendiz, no solo se beneficia de un estímulo particular, sino que a través de esta interacción, se forjan en él, un repertorio de disposiciones, propensiones, orientaciones, actitudes y técnicas que le permitan modificarse con respecto a otros

estímulos". De tal forma que el desarrollo cognitivo que un sujeto podría lograr en colaboración con otros, estaría dado por la capacidad de cambio, flexibilidad y adaptabilidad que tenga para avanzar desde un nivel de funcionamiento, hacia otro más complejo y elevado que le permita enfrentar y resolver nuevas situaciones o problemas.

De modo que esta adaptabilidad del sujeto es a la que nos referimos como modificabilidad cognitiva, entendida como aquella serie de cambios estructurales internos en los patrones de desarrollo cognitivo que tienen impacto directo en el desarrollo individual de un joven, la cual fluye en el organismo de manera impredecible y compleja desde el nacimiento, como parte de su propensión y adaptabilidad al cambio. Esta serie de cambios dejarían una huella significativa y profunda en los sujetos, al tener impacto directo en su estructura del pensamiento, obligándolo a reestructurarlo y modificarlo. Al respecto, López de Maturana (2010: 45-46), señala que la modificabilidad cognitiva sería "un fenómeno humano, que a través de condiciones externas como la Experiencia de Aprendizaje Mediado o las necesidades determinadas por una situación particular, provocan en los sujetos conductas que previamente no existían en su repertorio".

De esta manera, sería la experiencia de aprendizaje mediado la que produce y permitiría la posibilidad de la modificabilidad cognitiva, como algo mucho más complejo y significativo que un simple cambio, donde el sujeto sería capaz de ampliar sus esquemas cognitivos y enriquecerse con nuevas estructuras de comportamiento, que antes no existían ni creía poseer, movilizándolo a cada joven a convertirse en un sujeto más abierto y receptivo al cambio, que se va construyendo desde la interacción con su entorno (cultura, agentes socializadores, grupo de pares, etc.), a lo largo de su vida, siendo este proceso asistemático y dialógico, coherente con la manifestación de su propensión a aprender. Además, destaca la necesidad de transformar la escuela, al ofrecer la oportunidad de desarrollar los recursos cognitivos y el talento de cualquier individuo que reciba una correcta mediación. Al respecto, Feuerstein (1991) sostiene que "no necesitamos preguntarnos si los alumnos pueden o no aprender, sino cómo es necesario enseñarles de modo tal, que la enseñanza active su potencial de aprendizaje disponible y favorezca su modificabilidad cognoscitiva estructural".

Sin embargo, es preciso recalcar que la experiencia de aprendizaje mediado y la posibilidad de modificación cognitiva en jóvenes privados de libertad, solo sería posible alcanzarla, de acuerdo con Feuerstein (1983), a través del establecimiento de ambientes activos modificantes, es decir, aquellos contextos y situaciones que generan calidades e intensidades de interacción activas y profundas entre el individuo y un otro (mediador), el cual invita al individuo a situaciones desafiantes, a la solución de problemas complejos y heterogéneos, que actuarían como productores y amplificadores de cambio en las estructuras del pensamiento, y por ende, de experiencias de aprendizaje que impulsan el desarrollo cognitivo del sujeto y de su verdadero potencial de aprendizaje. Transformar la lógica y el territorio desde el cual se posiciona la escuela y el cómo abordan estas problemáticas las humanidades y ciencias sociales, significa dar el giro hacia reformas educativas que potencien y den relevancia a la interacción de niñas y niños con otros (que actúen como potenciales mediadores) en su proceso de aprendizaje, que permita desplegar al máximo sus funciones cognitivas y competencias personales (ya que el sujeto sería capaz de desarrollarse y modificarse continuamente, a través de los procesos de interacción activa de mediación). Es importante mencionar que los procesos de mediación según Feuerstein (1983),

deben cumplir con algunos criterios básicos como la intencionalidad y reciprocidad, trascendencia, búsqueda de lo nuevo y lo complejo, mediación del significado, para lograr impactar de forma significativa en el niño y permitir cambios internos en sus estructuras de pensamiento.

Propensión a aprender

En este estudio, es que cobra importancia que “el ser humano propende a aprender” (Calvo, 2008: 327), por tanto, cada niña o niño siempre está aprendiendo. Así, “desde su nacimiento, el ser humano es pura propensión al aprendizaje. Simplemente aprende; no puede evitarlo, aunque quisiera. Así como no sabe que aprende, también ignora si tiene alguna dificultad para aprender, ya que todavía no le han enseñado que aprender es difícil, ni ha aprendido esa lección, tal vez una de las de consecuencias más radicales en su vida” (Calvo, 2001: 1), de tal forma que el adolescente infractor de ley es capaz de explorar el mundo con total naturalidad, con una curiosidad única que le permite desplegar y aprovechar al máximo sus potencialidades, en los diversos contextos en los que se desenvuelve a lo largo de su vida, estableciendo diversos tipos de relaciones (profundas o superficiales, significativas o pasajeras), aumentando constantemente la complejidad en su forma de interactuar con el entorno.

De la misma forma, al infante “le fascina el esfuerzo que el aprendizaje le demanda, por lo que responde con exigencia, seriedad y humor, si viene el caso. Quienes olvidan esta propensión a aprender, trivializan la enseñanza y la evaluación escolar” (Calvo, 2008: 102). Desde la afición a instruirse, es posible apreciar que si el niño se equivoca, no le importa, porque de todas maneras aprende, descubriendo nuevas relaciones y porque aún no le han enseñado que equivocarse es algo malo y desalentador (según la educación formal). Es asombroso ver que en el aprendizaje informal, “el niño se deja llevar por su propensión al aprendizaje, si no entiende vuelve a preguntar, si algo no hace bien, volverá a ensayar” (Calvo, 2008: 95), comportamiento fácilmente observable en niños que aún no se escolarizan y disfrutan de lo que su aprendizaje puede entregarles.

Todo lo desconocido, es un verdadero desafío para la criatura, que lo mueve hacia la exploración y la búsqueda de explicaciones que le permitan descubrir el mundo armónicamente, de tal forma que el joven, a lo largo de su trayectoria vital, no le teme a nada y su aprendizaje simplemente fluye. Esta despreocupación del error y la equivocación “es una forma de ocupación, que aumenta la resiliencia”, gracias a la creatividad, autovaloración, utilización de un lenguaje no técnico, creación de nuevas redes de apoyo social que discrepa con el ambiente escolar, donde los temas importantes son tratados sin humor y donde toda equivocación es doblemente represiva (Grotber, 1995: 60). Esta ocupación despreocupada, que no es consecuencia de la pobreza ni de problemas de aprendizaje, evitan la privación cultural que es el resultado de “la ausencia de una intervención mediadora en el educando, esta ausencia afecta a cualquier persona, sin distinción de clase social ni situación cultural” (Feuerstein y otros, 1991).

Estos jóvenes aprenden con facilidad, muchas veces sin darse cuenta de la complejidad de lo aprendido y descubierto. “Mientras juega, observa, compara, clasifica, opta, se arriesga, juzga éticamente, se compromete, se asusta, se inhibe, se anima; en fin, todo en él se halla entregado al juego, sin disociación. No hay partes, ni sumas, sino totalidad; es holístico” (Calvo, 2009). Así, va aprendiendo constantemente, según Calvo (2008: 93), en la medida en que “define criterios para

organizar los estímulos, cuando elige, juega; cuando juega, elige, sin orden aparente ni conciencia de dicho proceso, delineando un método para responder mejor a los desafíos que le plantean las situaciones complejas que se le van presentando en el día a día. Durante este proceso, evita dicotomizar, excepto cuando no tiene otra opción". Progresivamente, el niño puede sortear las dificultades, en la medida que se le permita hipotetizar, reflexionar y construir criterios explicativos desde sus propias experiencias, sin importar si son correctos o no. "El que lo sean, será comprobado más tarde, pero nunca al inicio de la búsqueda. Si la indagación no conlleva dudas o riesgo no hay entusiasmo" (Calvo y Elizalde, 2010: 9).

La propensión a aprender en los niños, niñas y jóvenes, es muy potente y trascendental para su desarrollo a lo largo de su vida, de manera que "no le temen a las complejidades, sino a las complicaciones". De acuerdo a lo anterior, el aprendizaje será el resultado de la tensión emergente y dialéctica que coexiste entre la información simple y la complejidad que encierra, entre el orden y el desorden, entre la permanente curiosidad y la propensión a aprender fluyendo caóticamente. Por ende, "el niño si no entiende, vuelve a preguntar; si algo no hace bien, volverá a ensayar, hasta adquirir la destreza o aburrirse; si nadie lo inhibe, podrá desarrollar sus capacidades, si lo ayudan, lo hará mucho mejor. No obstante dicha propensión, si le impiden jugar, equivocarse, explorar, una y mil veces, puede convertirse en privado cultural" (Calvo, 2008: 94-95).

Pero ¿Qué ocurre en la Escuela? Poco a poco, disminuye la propensión a aprender de los niños, niñas y jóvenes, cuando el proceso de escolarización no permite el jugar, explorar, preguntar, cuestionar, equivocarse, la curiosidad, y pasa a controlar normativamente su aprendizaje en un proceso estándar, lineal, reduccionista, concreto y planificado, lleno de prácticas de enseñanzas tradicionales y sanciones disciplinarias, en pocas palabras, "en una negación de procesos tales como la auto organización del proceso de aprendizaje" (Moreno y Calvo, 2010: 168), donde en definitiva, "Los niños son desadaptados de los estilos docentes escolares" (Calvo, 2008: 94), ya que la escuela castiga los errores y desaciertos del pequeño (por ejemplo: actitud desafiante del joven, lenguaje no técnico, vestimenta inapropiada, duda permanente, escasa presencia de hábitos de estudio, mala organización del tiempo libre, etc.), intentando controlar y dirigir su aprendizaje según ópticas normativas secuenciales y estructuralmente rígidas, establecidas por otros, desconociendo y rechazando sus experiencias previas.

Educación y aprendizaje informal

Se entiende por aprendizaje informal, según Asensio y Pol (2002: 49) toda aquella experiencia de aprendizaje que ocurre por la participación de la persona en alguna actividad, sin que haya un proceso directo de formación escolar, o donde no existe una intención prescriptiva de enseñanza, sino que un proceso de aprendizaje autodirigido (es decir, ocurre en la vida misma y fluye desde el nacimiento), siendo coherente esta perspectiva con la propensión a aprender y los procesos de mediación que se generan durante el aprendizaje del sujeto en interacción con otros. A este tipo de educación, se la define como ilimitada, compleja, autodirigida, asistemática y marginal, como una verdadera oportunidad para el desarrollo del ser humano.

Por ende, la potencialidad de la educación informal radica en permitir que el alumno, durante el proceso de aprendizaje fluya caóticamente, ya que este fluir genera y permite el despliegue de la creatividad y la curiosidad por aprender, el surgimiento de preguntas novedosas que le permitan

descubrir el mundo, pero que en el sistema formal, obligarían al profesorado a imponer esa línea causal del control y el poder que le otorga ser el poseedor del conocimiento existente en el aula.

De acuerdo a lo anterior, en la educación informal es el propio joven quien determina lo que quiere aprender (qué), el tiempo en que quiere aprender (cuándo) y hasta cómo lo quiere aprender (Rogers, 2004; en Gómez, 2009: 40). Es la acción difusa y no planificada que ejercen las influencias ambientales, tales como la familia, el trabajo, el grupo de pares, la comunidad, los medios de comunicación, etc. Por lo tanto, un adolescente infractor de ley en situaciones educativas informales se esfuerza por aprender más que en la escuela, pero nunca más allá de lo que le es posible según su maduración y desarrollo cognitivo, ni por debajo de sus capacidades (Calvo, 2002: 234).

Escuela y aprendizaje formal

En la actualidad es posible evidenciar en los niños, niñas y jóvenes, que el maravilloso proceso de aprendizaje, libre, autodirigido y complejo, experimenta un quiebre significativo al ingresar al sistema educativo formal, en cualesquiera de sus niveles, debido entre otras razones, a que es una transmisión deliberada y sistemática de conocimientos, habilidades y actitudes dentro de un formato explícito, definido y estructurado en tiempos y espacios definidos, con un amplio repertorio de requisitos, normas y reglas, establecidas para el maestro y el aprendiz tal y como están tipificados en la tecnología de la escolarización (Coombs y Amhed, 1974, en Gómez, 2009: 39). Así, la práctica escolar formal, da paso a una acción por lo general institucionalizada desde el nivel central (como aparato ideológico del estado), con base en un currículum rígidamente establecido e interiorizado por el docente, en la cual, según Rogers (2004), “el aprendiz cede su autonomía, se inscribe en un programa y acepta la disciplina impuesta externamente de este”, para evitar el castigo, la marginación y las experiencias de fracaso que surgen cuando se cuestiona la práctica escolar imperante.

Los procesos de escolarización limitan las oportunidades de desarrollo de los adolescentes, en tanto el sistema escolar transmite que estudiar es difícil, que el juego está proscrito mientras se aprende y que el fracaso escolar sucede porque el alumno no se dedica lo suficiente, “donde las equivocaciones lo desalientan, transformándolo lentamente en un probable desertor, ya que no soporta la reprobación escolar” (Calvo, 2008: 94). Así, enseñan que estudiar es complicado, un proceso individual y rígido, solo en algunas ocasiones en grupo, en silencio y concentrado. Donde es castigado por distraerse y para evitarlo se requiere controlar su imaginación, desechar sus experiencias previas y mecanizar su aprendizaje.

Por ello, resulta tan poderoso el aprendizaje informal (que ocurre fuera del espacio escolar y desde temprana edad en el niño), ya que permite las condiciones para que, entre otras cosas, sea el propio guía y descubridor del mundo, guiado por la curiosidad de aprender, de manera libre y sinérgica, de sus relaciones e interacciones con otros, “moviéndose en el ámbito de lo posible y lo hipotético, incorporando la incertidumbre como un valor” (Calvo, 2008: 97), para que así no pierda su potencialidad, no pierda lo que por naturaleza invade caóticamente su aprendizaje: la creatividad. En definitiva, desde el aprendizaje informal se consigue “que los grados de libertad del alumnado originen diferentes retroalimentaciones y que estas den como resultado la auto organización del aprendizaje” (Moreno y Calvo, 2010: 148), observándose en actividades tan

normales, pero a la vez tan complejas, como el aprendizaje de un idioma, andar en bicicleta, identificar las emociones de una persona que sufre y entregar apoyo (un abrazo por ejemplo), desarrollo del pensamiento matemático, manejo de un computador, incorporación de costumbres y normas de un grupo social determinado, etc.

La Institución escolar se convierte, según Calvo (2010: 90), “en el espacio más propicio para la preeminencia del orden por sobre el caos, la planificación poco flexible, la evaluación represora y no formativa, el imperio de la explicación causal por sobre cualquier otra, la subordinación a tiempos rígidos y escasos y a espacios restringidos y cerrados, de la enseñanza lineal sin vuelta atrás, entre otras muchas razones, que terminan por inhibir drásticamente la propensión a aprender y a enseñar”, que limitaría en tiempo y espacios a los adolescentes. Bajo este marco dominante de la educación formal, estructurada y rígida, es desde donde “la escuela se refugia en el carácter normativo y profetiza del fracaso escolar” (Calvo y Elizalde, 2010: 9). Desde esta óptica lineal, que privilegia el orden, por sobre el caos, es que surgen múltiples formas de castigos y sanciones represoras hacia quienes se alejen de lo establecido (la educación formal), afectando drásticamente a los alumnos, e incluso a los profesores y directivos, si se alejan de la estructura predominante.

Todo esto, hace que se acreciente la negativa de jóvenes (con reiterados episodios de infracción de ley), por enjaular su educación en la escuela (como representante formal y hegemónico del aprendizaje), por replicar mecánicamente lo que dice y hace el profesorado, dando paso a que “el mundo escolar tiende a volverse tan rutinario, tan predecible, que no asombra a los alumnos” (Calvo, 2010: 93), coartando la genialidad de los niños, afectando la mediación entre pares y coartando su propensión a aprender, ante la evidente dificultad en aceptar normas y reglamentos internos de una determinada unidad educativa.

Se produce paulatinamente desde los primeros años del proceso de escolarización, un quiebre y un rechazo hacia los representantes del sistema escolar que desconocen las potencialidades y recursos individuales del alumnado, su creatividad e imaginación; en tanto, desatienden con recurrencia su bagaje socio-cultural, bajo el imperio de la norma y la búsqueda de certezas.

Propensión a aprender, educación formal e infractor de ley

Hoy en día, la lógica epistemológica cartesiana imperante en los procesos de escolarización, se caracteriza por la entrega planificada y sistemática de habilidades y conocimientos, la corrección disciplinaria de los comportamientos indeseados (que perturben y dificulten los procesos de enseñanza-aprendizaje) y la inserción en el mundo externo (al entorno familiar), dado que la escuela ha sido y continúa siéndolo, un espacio eminentemente normativo, que transmite códigos muy diferentes a los que posee un adolescente infractor de ley, y que además, no permite que el azar, la creatividad, la autonomía y la improvisación cumplan su rol educativo, por ende, no permite una relación dialógica con sus verdaderas potencialidades de desarrollo.

Ante este panorama tan adverso, el adaptarse a la escuela se transforma en un foco de permanente tensión y conflicto para estos jóvenes, y por otra parte, la escuela no logra adecuarse a las características y necesidades educativas que estos exhiben, precipitándolos de alguna forma, a la deserción escolar, la cual “mientras más precoz, genera más posibilidades de que el adolescente presente conductas delictuales” (Gottfredson, Sealock y Koper, 1996; Fernández,

2003: 5). La deserción escolar está altamente correlacionada con la iniciación y reincidencia en la delincuencia, aunque tampoco opera como un fenómeno de causa y efecto. Lo que sí se observa, es una permanente contradicción entre el joven (experiencias previas, expectativas, historias de vida) y la escuela, sumado al conflicto que generan las normas instauradas por el sistema escolar, actuarían como uno de los mecanismos responsables de la adquisición por parte del niño de sus primeras experiencias de mal comportamiento y de “desafección normativa con el sistema escolar formal” (Tsukame, 2010: 3).

En la mayoría de los casos, la escuela (a través de la enseñanza), superficializa, reduce y complica los procesos, mientras que la educación los simplifica y complejiza. “La diferencia reside en contar o no con criterios orientadores” (Calvo y Elizalde, 2010: 8). El fracaso escolar tendría su origen en la concepción de enseñanza y de aprendizaje que sustenta la escuela (concebido de manera secuencial, lógica, lineal) y no en el alumno, profesor, familia o grupo de pares, ni en la adecuación o pertinencia de los planes y programas de estudio. Esto no significa que no tengan algún grado de responsabilidad, sino que es secundaria en relación a los criterios. Las dificultades de adaptación del niño al marco normativo, evaluativo y homogeneizador de la escuela, con los procesos de estigmatización consiguientes, promueven la tendencia natural del adolescente a la formación de grupos, pandillas y subculturas juveniles, que fluye a lo largo de su crecimiento, pero en este caso, con una serie de valores opuestos a la lógica escolar. De este modo, “el desarrollo de la desviación arrancarían en la escuela, desplazándose posteriormente a la calle y a ciertos ámbitos del barrio, nutriéndose de otras prácticas y articulaciones simbólicas juveniles” (Tsukame, 1996; 2010: 7).

Por tanto, el fracaso escolar, en gran parte, se debe al desconocimiento de los procesos educativos, percepciones y experiencias que vivencian estos adolescentes a lo largo de sus trayectorias vitales, centrándose fragmentariamente en el bajo rendimiento y/o problemas de comportamiento que estos exhiben dentro del aula de clases. Así, los procesos escolares se enredan en superficialidades y complicaciones, que inhiben el aprendizaje de los adolescentes, por ende, anquilosando su propensión a aprender.

Las reformas actuales, aspiran a lograr grandes resultados, a corto plazo (olvidando noción de aprendizaje como un proceso, sino que solo interesan los resultados), pero únicamente logran modificar la organización escolar, el currículo, las modalidades de evaluación (donde la calidad en educación es medida a través de pruebas nacionales con escasa pertinencia y precisión, como sería el Sistema de Medición de Evaluación de la Educación en Chile), y, en alguna medida, expandir la infraestructura a través de ampliación de espacio en las salas de clases, acondicionar gimnasios fríos y sin la implementación mínima requerida, restaurar escuelas poco acogedoras, mejorar los laboratorios de computación, entre otros aspectos considerados importantes. Sin embargo, olvidan que todas estas “reformas son escolares y no educacionales, porque no toman en cuenta las verdaderas características de los procesos educativos. En general, se ocupan de lo que es conveniente mejorar, pero se despreocupan de lo que es necesario” (Calvo, 2002; 2010: 7). La gravedad de estas iniciativas, es que “refuerzan los prejuicios sobre la incompetencia de los profesores para enseñar y la incapacidad de los alumnos para aprender”, llegando a afirmarse que para lograr una educación de calidad el establecimiento educacional necesita seleccionar a sus alumnos. El cambio educacional que requerimos no pasa por la implementación de una reforma formal de la escuela, los planes y programas de estudio y las formas de evaluar. “Por el contrario,

debemos discontinuar el trabajo escolar desescolarizando a la escuela” (Calvo, 2008; Calvo y Elizalde, 2010: 7). Resulta fundamental reconocer la inmensa potencialidad que encierra la educación informal, dado que es universal y permanente, y llegar a comprender que “todos nos educamos en todo momento” (Calvo, 2008: 240).

De tal manera que en muchas ocasiones, la escuela de manera implícita o explícita niega, coarta y reprime las experiencias previas de los adolescentes infractores de ley, desconociendo la facilidad y destreza con que estos aprenden en otros espacios (fuera de la escuela), desplegando aprendizajes extraordinarios y complejos, como por ejemplo: liderazgo y autonomía para tomar decisiones colectivamente (al interior del grupo de pares, donde se observan jerarquías y dinámicas organizacionales complejas), adquisición de un pensamiento pragmático abstracto (para enfrentar el día a día, en un medio hostil), resiliencia y tolerancia a la frustración (para enfrentar marginación y exclusión social, la falta de oportunidades), afición por la música (desarrollo del arte callejero y todo tipo de tribus urbanas), despliegue de la creatividad, etc.

Formulación del problema

La escuela como construcción sociocultural, se ha visto cuestionada en la posmodernidad al resistirse a las transformaciones sociales que han surgido en esta época, reproduciendo anacrónicamente los modelos ideológicos y socioeconómicos imperantes (propios de la modernidad), los cuales profundizan las diferencias sociales en lugar de resolverlas, transformándose en un instrumento de poder al servicio de las clases dominantes (Althusser, 1988). Todo esto ha repercutido en la cultura, generando profundas contradicciones entre el sujeto en proceso de escolarización y la escuela (como representante del aprendizaje formal), producto del mantenimiento de prácticas pedagógicas basadas en la disciplina y la instrucción autoritaria, los cuales se convierten en un tipo de violencia simbólica, al imponerse de manera arbitraria modos de pensar, enseñar y relacionarse, que homogeneizan y coartan la riqueza cultural de los estudiantes, y por ende, el desarrollo de su propensión a aprender, adquiriendo saberes descontextualizados y carentes de sentido para el propio niño.

Así, la escuela (como institución de procesos homogéneos de enseñanza-aprendizaje) choca frontalmente con la heterogeneidad de la sociedad y sus miembros, aumentando el malestar y la agonía de los jóvenes infractores de ley, haciéndose necesario repensar la escuela y su función en la época actual.

En cambio, la educación del niño, antes de someterse al proceso de escolarización, fluye con su desarrollo; siendo capaz de explorar el mundo sin miedo, de manera libre y espontánea; colabora con otros sin distinción alguna (disfruta del compartir con otros, dado que esta interacción fluye con el crecimiento, en tanto proceso de mediación cultural entre él y la sociedad); se atreve a utilizar sin límites la creatividad para comprender su entorno, despliega una gran curiosidad y con gran naturalidad adquiere múltiples y diversos aprendizajes (desarrollando tempranamente una gran variedad de funciones cognitivas, producto de la inmensa plasticidad cerebral que poseen); donde el trabajo y el descanso establecen una relación dialógica. De tal modo, que la escuela recibe niños con grandes potencialidades; pero conforme avanza en el proceso de escolarización este va perdiendo su genialidad, produciendo una fragmentación del saber y un anquilosamiento de su propensión a aprender; dado que no se le permite desplegar sus potencialidades y recursos

personales, ahogándolo en un marco normativo intenso y rígido, que castiga la curiosidad, el error y la exploración.

Por lo tanto, la escuela se ha vaciado de sentido, contenido y atractivo; convirtiéndose en un espacio y tiempo ajeno, inhóspito y rutinario; perdiendo su presencia social en la cultura, producto de prácticas escolares dicotómicas y normativas; en donde los adolescentes encerrados dentro del aula, están regidos por normas y criterios rígidos de comportamiento, guiados por una planificación detallada respecto a cómo se debe enseñar, negando la emergencia de la curiosidad, autonomía, la imaginación, la creatividad, la autoorganización y lo subjetivo, que obstaculizan y muchas veces restringen el desarrollo de las personas y la sociedad.

De tal modo que lo valioso e interesante de esta investigación, gira en torno a interpretar y explicar cómo acontecen los procesos en que estos jóvenes propenden a aprender dentro y fuera del aula de clases, la identificación de patrones que caracterizan su propensión a aprender, caracterizar los procesos de mediación en que se desarrollan estos adolescentes (en tanto escuela como sistema sociocultural y político que no es neutro) y descubrir propuestas psicoeducacionales que permitan superar la actual crisis del modelo escolar imperante, permitiéndole recuperar su lugar en la cultura, como sistema de construcción social que se adapta al contexto y donde el cambio se instala como algo permanente en la sociedad; para que los estudiantes aprendan, con un sentido fuerte de comunidad, con capacidad de trabajo colectivo y en donde el capital simbólico (mediación, convivencia escolar, motivación, relaciones interpersonales, identidad, lo subjetivo como percepciones, valoraciones, imágenes, etc.) apunten a la formación integral de todos sus actores.

Hipótesis orientadora

1. La escuela (como institución formal de aprendizaje, opera como un ambiente pasivo aceptante) al homogeneizar y coartar la propensión a aprender de los niños y las niñas, obstaculizando su desarrollo como sujeto sociocultural.
2. La escuela tiene la tarea fundamental de contribuir a la transmisión y el acceso a los bienes culturales y simbólicos a los jóvenes por medio de procesos de mediación que superan las barreras de lo formal.
3. El modelo escolar imperante perpetúa las desigualdades sociales y reproduce el modelo económico e ideológico de las clases dominantes.
4. La educación es un proceso de transformación social, polifacético, asistemático y complejo (coherente con la propensión a aprender en la vida misma), que potencia la creación de relaciones posibles.
5. Los procesos de mediación educativa facilitan la transmisión cultural (valores, códigos, normas, etc.) en los adolescentes y estimulan su propensión a aprender, contribuyendo al desarrollo de sus potencialidades y a una formación integral del ser humano.

Preguntas de investigación

1. ¿Cómo acontecen los procesos en que se manifiesta la propensión a aprender de estos adolescentes infractores de ley privados de libertad, una vez escolarizados?
2. ¿Cuáles son los ambientes pasivo aceptantes y activo modificantes en que estos adolescentes

infractores de ley privados de libertad, propenden a aprender por medio de procesos de mediación?

3. ¿Qué funciones cognitivas desarrollan los adolescentes infractores de ley privados de libertad, a partir de instancias de procesos de mediación en el aprendizaje (formal, no formal e informal)?
4. ¿Cuáles son los patrones que caracterizan la propensión a aprender de estos adolescentes infractores de ley privados de libertad?
5. ¿Qué propuestas psicoeducativas podemos construir a partir de la propensión a aprender de estos adolescentes infractores de ley privados de libertad?, etc.

Propuesta metodológica

La presente investigación se desarrollará desde una perspectiva crítica y compleja, asumiendo un enfoque interpretativo cualitativo, puesto que “es un proceso interpretativo de indagación basado en distintas tradiciones metodológicas, entre ellas, la biografía, la fenomenología, la teoría fundamentada en los datos, que examina un problema humano o social. Quien investiga construye una imagen compleja y holística, analiza palabras, presenta detalladas perspectivas de los informantes y conduce el estudio en una situación natural” (Vasilachis y otros, 2006: 24). Centra su comprensión desde la interioridad del sujeto, las significaciones, el conocimiento sobre cómo se experimenta la vida social a partir de la descripción de diversos contextos y situaciones (valorando la cultura y el discurso de los sujetos), los aspectos relativos a los valores, motivaciones, percepciones y a las acciones que se manifiestan en las prácticas colectivas de aprendizaje de los infantes y jóvenes. Bajo esta perspectiva, cada fenómeno en estudio se convierte en algo único y cualitativamente complejo, en tanto, demandará para el investigador, desarrollar la capacidad permanente de penetrar en los contextos socioculturales, políticos y psicoeducacionales con los cuales operan los adolescentes y cómo acontecen los procesos en que propenden a aprender de los procesos de mediación que tienen lugar dentro de la escuela, pero también fuera del aula de clases (en la vida misma), en un contexto privativo de libertad.

Asimismo, la perspectiva crítica de los procesos escolares y socioculturales en que propenden a aprender estos jóvenes, nos posibilita el tránsito del saber al comprender, en donde los límites entre las disciplinas (operen de manera permeable), permitiendo un diálogo colaborativo entre estas, extendiendo su acción a los diversos y complejos niveles de realidad en los cuales acontece la propensión a aprender y los procesos de mediación de los infractores de ley privados de libertad insertos dentro del sistema escolar formal; desde una visión holística, flexible y sistémica para enriquecer nuestra comprensión del mundo sociocultural y escolar al que enviamos a nuestros jóvenes.

Además, dentro del enfoque interpretativo cualitativo cobran importancia el contexto y una mirada holística frente al ámbito de estudio, para lograr un nivel de profundidad que permita comprender el complejo entramado de interacciones y procesos que envuelven al sujeto en estudio. En palabras de Álvarez-Gayou (2007:24), “las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo, por ende, se estudia a las personas en el contexto de su pasado y de las situaciones en las que se encuentran”. Esta visión brinda mayor riqueza y globalidad a la investigación, respetando la naturaleza del fenómeno (escuela y cultura, como foco de tensiones y

transformaciones sociales), alterando lo menos posible la realidad del sujeto, su entorno, el tiempo y espacio en que dialogan y construyen la realidad.

Otro aspecto importante es asumir la investigación como un proceso flexible y en permanente perfeccionamiento (incluso admitiendo la emergencia inter o transdisciplinar), que nos permita obtener el mayor grado de cercanía y profundidad sobre la realidad en que se encuentran inmersos los adolescentes dentro del sistema escolar formal (inserto en un medio privativo de libertad) y cómo propenden a aprender durante los procesos de mediación que allí ocurren, como también siendo capaces de distinguir y explicar los ambientes en que logran un mayor despliegue de sus potencialidades. De manera que se entiende el mundo como algo dinámico, que se construye y reconstruye en tanto los jóvenes que lo viven son capaces de transformarlo y darle significado, cobrando especial importancia, en palabras de Morin (2004), la triada individuo, especie y sociedad al ser complementarias, concurrentes y antagonistas; posibilitándole el constante movimiento al sistema escolar y sociocultural, que se transforman en la interacción permanente con el sujeto.

En este enfoque es importante mantener un rigor epistemológico permanente que ofrezca las condiciones adecuadas para alcanzar una “investigación sistemática conducida con procedimientos rigurosos, aunque no necesariamente homogéneos” (Álvarez- Gayou, 2007: 27). Asimismo, brinda un espacio idóneo para asegurar una mayor validez de la investigación, “observando a las personas en su vida cotidiana, escuchándolas hablar sobre lo que tienen en mente, y viendo lo que producen” (Taylor y Bogdan, 1998: 19-22).

De acuerdo a lo anterior, asumir en este estudio una perspectiva crítica y compleja (que admita la emergencia de lo inter o transdisciplinar), lo convierte en un proceso abierto en la medida en que logra trascender el dominio de las ciencias exactas, hacia diálogo, la reconciliación y la reflexión epistemológica, entre las humanidades y las ciencias sociales (Morin, 1994), sin dejar de lado la ética, ya que rechaza toda actitud que niegue el diálogo y la discusión, cualquiera sea su origen, ideológico, científico, religioso, económico, político y filosófico; enriqueciendo recursiva y retroactivamente, las posibilidades de comprensión de las realidades estudiadas.

Diseño investigación

La presente investigación, asumirá un diseño flexible y modificable durante el transcurso en que se desarrolle el estudio, cumpliendo las siguientes características:

- Descriptivo-Interpretativo
- Exploratorio
- No experimental
- Transversal (debido a que el trabajo de campo se desarrollará en tiempos y espacios definidos previamente)

Técnicas de recolección de datos cualitativos

- Observación participante
- Registro material audiovisual

- Entrevistas temáticas semi-estructuradas
- Sociogramas
- Análisis documental

*Utilización muestra intencional o deliberada (Según criterios definidos por el investigador)**

Dado que no existen reglas rígidas para el tamaño muestral en la investigación cualitativa, este dependerá de lo que se está buscando explorar o comprender (en este caso, la propensión a aprender de los estudiantes insertos dentro de establecimientos educacionales de la comuna de Valdivia), del propósito de la investigación y de lo que será útil y relevante para el investigador (de acuerdo a su pregunta de investigación y objetivos definidos para ello), de qué tendrá credibilidad y que se podría alcanzar, con el tiempo y recursos disponibles. Por ello, se utilizará una muestra intencional o deliberada definida como aquella en donde las personas o grupos no se seleccionan al azar para completar una determinada muestra, sino que se eligen a los participantes, de acuerdo con el grado en que se ajustan a los criterios o atributos establecidos para la investigación (tales como: residir en la comuna de Valdivia; aceptar consentimiento informado de los padres y/o tutor legal para participar en el estudio; estar insertado (a) dentro del sistema escolar formal, etc.).

Análisis y producción de los datos

Se realizará un análisis de contenido del *corpus* de registros, a través del cual se podrá organizar y codificar la información en base a la presencia de la temática central (en este caso, la propensión a aprender de los jóvenes en proceso de escolarización, caracterización de las experiencias de aprendizaje mediado; funciones cognitivas que despliegan a la hora de aprender, etc.), así como también analizar e interpretar las categorías de análisis más relevantes y pertinentes, para los fines que esta investigación persigue, de acuerdo a sus objetivos planteados, manteniendo una vigilancia epistemológica permanente sobre la temática en estudio y sus diferentes perspectivas de análisis.

Utilización herramienta de apoyo informático

El proceso anteriormente descrito se realizará con el apoyo de la herramienta informática Atlas-Ti, que nos facilitará la organización de la información para la posterior codificación, reducción y categorización de los datos. Es así como una de las grandes ventajas de incluir estas herramientas informáticas, en la investigación cualitativa, son la velocidad en el manejo de los datos (Seale, 1999), la gestión, búsqueda y exposición de los datos, la potencialidad y multiplicidad de relaciones que se pueden establecer, que facilita un mayor volumen y aprovechamiento de los datos e información recopilada durante la investigación.

Otra ventaja de la utilización de herramientas informáticas, en la investigación cualitativa, es que permite un aumento de coherencia en los procedimientos analíticos (Weitzman, 2000), sumado a que logra brindar un marco de transparencia durante el proceso investigativo, facilitando la reflexión permanente, el almacenamiento único y ordenado de la información en un computador (notas de campo, observaciones, exposiciones, etc.), que brinde un marco óptimo para la generación de conocimiento.

Bibliografía

- Althusser, L. (1988). *Ideología y aparatos ideológicos del estado*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Álvarez-Gayou, J. (2007). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Paidós.
- Baeza, J. (2008). "El diálogo cultural de la escuela y en la escuela". En *Revista Estudios Pedagógicos*, vol. 34, no. 2, 2008. Universidad Austral de Chile, Valdivia, pp. 193-206. ISSN 0718-0705
- Barello, A. y otros (2005). *De Novatos a Expertos del Pensar: La Teoría de la Modificabilidad Estructural Cognitiva*. Consultado en noviembre 02, 2012 desde: <http://www.xpsicopedagogia.com.ar/de-novatos-a-expertos-del-pensar-la-teoria-de-la-modificabilidad-estructural-cognitiva.html>
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: LAIA.
- Calvo, C. (2004). *Educació y Propensió a Aprendre i a Ensenyar. En Aparicio, P. Ètica, Complexitat i Formació de Persones Adultes en una Societat Planetària*. Valencia: CREC.
- _____. (2008). *Del Mapa Escolar al Territorio Educativo. Diseñando la Escuela desde la Educación*. La Serena: Nueva Mirada.
- _____. (2009). *¿Sostenibilidad de la Educación ó de la Escuela?* Consultado en noviembre 04, 2012 desde: http://74.125.155.132/scholar?q=cache:WNSGBX21gwJ:scholar.google.com/+%22propensi%C3%B3n+a+aprender%22&hl=es&as_sdt=0,5.
- _____. (2010). "Complejidades Educativas Emergentes y Caóticas". En *Revista Polis*, vol. 9, no. 25, 2010. pp. 87-100. Consultado en noviembre 04, 2012 desde: <http://polis.revues.org/308>.
- Calvo, C. y Elizalde, A. (2010). Educación: Creación de Nuevas Relaciones Posibles. En *Revista Polis*, vol. 9, no. 25, 2010. Universidad Bolivariana. pp. 7-15.
- Coombs, P. y Amhed, M. (1974). *Attacking Rural Poverty: How non Formal Education can help*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Delacôte, G. (1997). *Enseñar y Aprender con Nuevos Métodos. La Revolución Cultural de la Era Electrónica*. Barcelona: Gedisa.
- Delors, J. y otros (1996). *La Educación Encierra un Tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el Siglo XXI*. Madrid: Santillana.
- Edwards, V. y otros (1995). *El Liceo por dentro. Un Estudio Etnográfico sobre Prácticas de Trabajo en Educación Media*. Santiago de Chile: MINEDUC / MECE Media.
- Feuerstein, R. (1983). *La Teoría de la Modificabilidad Estructural Cognitiva*. Zaragoza: Mira.
- _____. (1991). *Mediated Learning Experience: A theoretical Review*. En Feuerstein, R. y otros (1991). *Mediated Learning Experience: Theoretical, Psychosocial, and Learning Implications*. Londres: Freund Publishing House.
- Feuerstein, R. y otros (1998). *Don't Accept me as I am. Helping Retarded People to Excel*. New York: Plenum Press.
- Foucault, M. (1996). *Vigilar y Castigar*. Madrid: Siglo XXI.
- Grotber, E. (1995). *A Guide to Promoting Resilience in Children, Strengthening the Human Spirit*. Alabama: Bernard Van Leer Foundation. ISSN 1382-4813.
- López de Maturana, S. (2010). *Maestros en el Territorio*. La Serena: Universidad de La Serena.
- Moreno, A. y Calvo, C. (2010). Etnoeducación, Educación Física y Escuela: Transitando desde la Educación Informal a la Escuela Autoorganizada. En *Revista Ágora para la Educación Física y el Deporte*, no. 12 (2).

mayo- agosto 2010, pp. 131-150.

Morin, E. (1992). "La noción de sujeto", en Schnitman, D. *Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad*. (67-85). Buenos Aires: Paidós.

_____. (1994). *Carta de la Transdiscipliniedad de Edgar Morin*. Consultado en octubre 31, 2012, desde: <http://www.filosofia.org/cod/c1994tra.htm>

_____. (2004). *Introducción al Pensamiento Complejo*. Madrid: GEDISA.

Pozo, J. y otros (2006). *Nuevas Formas de Pensar la Enseñanza y el Aprendizaje*, Barcelona: Grao.

Rogers, A. (2004). *Looking Again at Non-formal and Informal Education. Towards a New Paradigm*. Consultado en octubre 29, 2012 desde: http://www.infed.org/biblio/non_formal_paradigm.htm.

Seale, C. (1999). *The Quality of Qualitative Research*. Londres: Sage.

Taylor, S. y Bogdan, R. (1998). *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación. Búsqueda de Significados*. Barcelona: Paidós.

Vasilachis, I. y otros (2006). *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

FORMACIÓN DE TERAPEUTAS COMPLEJIDAD Y CONTEXTOS

Ofelia Desatnik Miechmsky

Universidad nacional autónoma de México

Resumen

Los procesos de formación de terapeutas en instituciones de educación superior están inmersos en redes de relaciones diversas que se entrelazan con los contextos a los que pertenece y con los que participan. Se propone una mirada desde la complejidad, que propicie la reflexión sobre la formación, la congruencia epistemológica y aplicada que tome en cuenta los distintos procesos individuales y sistémicos, atendiendo a prácticas y relaciones que sustenten una postura de compromiso y ética con la comunidad.

El propósito es reconocer y comprender la complejidad de las relaciones implicadas en la formación de terapeutas familiares y plantear procesos de interconexión y estructuración que favorezcan la puesta en práctica de la actividad formativa en los contextos en los que incide. Se propone analizar los procesos de formación de terapeutas familiares en cuanto a sujetos implicados, problemática de estudio, marcos epistemológicos, construcciones de la realidad y significados implícitos. Se propone identificar áreas de contradicción, de concordancia, de dilemas a resolver, asociados a la diversidad de elementos entrelazados, buscando la posibilidad de abrir alternativas de análisis y de acción, conectadas con la complejidad de los procesos, sujetos y condiciones involucradas. Asimismo, se hace énfasis en la estructuración y construcción del conocimiento significativo en la formación de terapeutas familiares. Se analizan aspectos teóricos clínicos, de investigación aplicada y de atención comunitaria como ejes básicos de la conceptualización y acción para la formación y participación social, en el nivel de posgrado en Terapia Familiar, en particular, en la Universidad Nacional Autónoma de México, en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala.

Los marcos epistemológicos centrales son la Teoría de Sistemas, la Cibernética, el Construccionismo Social y la Teoría de la Complejidad.

Palabras clave: formación, terapeutas, sistemas, contextos, complejidad.

Abstract

The formation processes of therapists in institutions of higher education are embedded in networks of various relationships that intertwine with the contexts to which they belong and those involved. A look from the complexity is proposed, that encourages reflection on training, epistemological consistency and applied to take into account different individual and systemic processes, attending practices and relationships that support a compromise position and ethics community.

The purpose is to recognize and understand the complexity of the relationships involved in the training of family therapists and raise interconnection and structuring processes that support the implementation of the training activity. It is proposed to analyze the processes of formation of family therapists in terms of subjects involved, problems of study, epistemological frameworks, constructs reality and implicit meanings. It aims to identify areas of contradiction, concordance, resolve dilemmas associated with the diversity of interlocking elements, seeking the possibility of opening alternatives analysis and action, connected with the complexity of the processes involved subjects and conditions. Also, emphasis on structuring and construction of meaningful knowledge in the training of family therapists is. Theoretical clinical, applied research and community care as basic lines of action for conceptualizing and training and social participation in the graduate level in Family Therapy, in particular, are analyzed at the National Autonomous University of Mexico, in the Faculty of Graduate Studies Iztacala.

The central epistemological frameworks are systems theory, cybernetics, Social constructionism and Complexity Theory.

Keywords: *training, therapists, systems, contexts, complexity.*

Introducción

El propósito del presente artículo es reflexionar sobre procesos de formación de terapeutas en relación con la atención clínica-comunitaria, los procesos terapéuticos, así como las representaciones que tienen consultantes y terapeutas en formación sobre los procesos de cambio, los significados y la relación terapéutica.

Las reflexiones de la autora se derivan de su participación en la formación de terapeutas familiares, distintos programas de posgrado en Terapia sistémica y posmoderna, enfocada también como Terapia familiar, de pareja o individual sistémica; asimismo, también parten del análisis de distintos contextos institucionales privados y públicos en los que es relevante estudiar los procesos y estructura de personas y sistemas, por ejemplo, en organizaciones laborales, escolares (Desatnik, 2010) y comunitarias. En particular me parece importante resaltar el trabajo que realizamos en la residencia en Terapia familiar del programa de maestría en psicología de la UNAM en la facultad de estudios superiores Iztacala, programa que inició en 2001 y continúa hasta la fecha. Algunos de los temas que hemos considerado como relevantes podríamos mencionar la investigación sobre las representaciones de terapeutas y consultantes sobre el proceso terapéutico, la relación terapéutica y la formación, así como de la coordinación de escenarios de atención clínica individuales e institucionales.

Los procesos de formación en instituciones educativas, por lo general, están inmersos en procesos que proyectan distintos ángulos de confluencia y de contradicción.

Por una parte, podemos mencionar las consecuencias derivadas de la pertenencia a las instituciones de educación superior con sus reglas y lineamientos, tanto en lo particular como en lo general, su relación con distintos contextos de evaluación y de control; por otra parte, las prácticas educativas tradicionales han tendido en mayor o menor medida a la generación o moldeamiento de comportamiento que se apega más a una posición pasiva, desde donde la acción de profesores y estudiantes (en este caso terapeutas en formación) se han amoldado a estilos de relación supeditados a las reglas supresoras de creatividad, de iniciativa, de una posición constructiva en la generación de nuevos aprendizajes que propicien la acción de los sujetos en la transformación de su realidad.

Recientemente ha sido relevante la integración de posturas constructivistas (Coll, 1993), de reconocimiento de las personas en tanto sujetos que actúan y transforman su realidad, exploran distintos modos de acción en la sociedad para participar de manera activa y comprometida en el análisis y reflexión del momento histórico que nos ha tocado vivir así como en las alternativas de movimiento, tanto de cambio como del equilibrio de dificultades, fortalezas y posibilidades.

La formación en la institución se apega a sus normas, valores, lenguaje, procedimientos y métodos de hacer frente a las cosas y de tomar distintas acciones. Implica que aún dentro de la institucionalidad y de la serie de programas y lineamientos curriculares, hace falta realizar procesos reflexivos sobre nuestro quehacer, tener una mirada meta acerca de qué hacemos cuando hacemos lo que hacemos, plantearnos preguntas sobre la práctica misma, sobre la epistemología que sustenta y de la que se derivan los planteamientos teóricos y aplicados de la tarea de formar y a la vez estar en conexión con consultantes y con la comunidad en general.

Enfocar la formación y a la vez la conexión y atención comunitaria es una tarea que requiere una mirada de complejidad: reconocer las relaciones intra e intersistémicas, analizar los distintos contextos implicados y la manera en la que estos se entrelazan; atender los sistemas y contextos, al mismo tiempo que nos concentramos en comprender a las personas en tanto sujetos activos que participan en la compleja red de relaciones.

“El desafío de la complejidad es el de pensar complejamente como metodología de acción cotidiana, cualesquiera que sea el campo desde el que desempeñamos nuestro quehacer” (Pakman, 2007, p. 14).

Intentar adentrarnos en la reflexión sobre la manera en que la institución y nuestra participación en ella generan la construcción de significados sobre nuestro quehacer, propicia la construcción de identidades y favorece la generación de vínculos particulares; sería una manera de encaminarnos a la búsqueda de relaciones donde se dé la autonomía, entendida como la construcción de un ser que cuestiona su propia ley de existencia, de sociedades que cuestionen su propia institución, su representación del mundo, sus significaciones imaginarias sociales (Castotriadis, 1988, en Vera, 1998). El proyecto social de autonomía, por lo mismo, plantea que haya individuos autónomos que puedan participar en la institución y que al mismo tiempo, estén generándose desde esta, reconocida como el contexto desde donde se forman las personas y que, podríamos también señalar, aportarían desde su autonomía un modo de organización y de identidad al interior de la institución misma.

De acuerdo a Morin (1992), la complejidad presenta la paradoja de lo uno y lo múltiple. Es “el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico. Así es que la complejidad se presenta con los rasgos inquietantes de lo enredado, de lo inextricable, del desorden, la ambigüedad, la incertidumbre ... De ahí la necesidad para el conocimiento, de poner orden en los fenómenos rechazando el desorden, de descartar lo incierto, es decir, de seleccionar los elementos de orden y de certidumbre, de quitar ambigüedad, clarificar, distinguir, jerarquizar ... La dificultad del pensamiento complejo es que debe afrontar lo entramado (el juego infinito de inter-retroacciones), la solidaridad de los fenómenos entre sí, la bruma, la incertidumbre, la contradicción” (Morin, 1992, pp. 32-33).

La reflexión sobre la formación-intervención a la que nos referiremos, se basa de manera central en algunos marcos epistemológicos que sustentan el trabajo clínico y la formación, entre ellos, la perspectiva sistémica (Von Bertalanfy, 1987), el construccionismo social (Gergen 1996; Vygotsky, 1979), el constructivismo (Maturana, 1992), al igual que la cibernética ((Bateson, 1991). Asimismo, nuestro análisis toma en cuenta la teoría de la comunicación (Watzlawick, Beavin y Jackson, 1981); también, las aportaciones de la teoría de la complejidad (Morin, 2007), la perspectiva de género (Lamas, 1990; Lagarde 1997; Burin, 2006), y los planteamientos de Foucault (Foucault, 1992), sobre las relaciones de poder. Estas ideas tienen un lugar relevante en la reflexión teórica, el análisis de la práctica, la postura ética, así como la participación del terapeuta en el sistema y el cuidado de su implicación personal, la mirada sobre los entrelazamientos con los distintos contextos, con los sistemas implicados y la dimensión individual de los sujetos.

Lineamientos de las Terapias sistémicas y posmodernas en las que basamos el trabajo

Algunos de los planteamientos que sustentan la Terapia sistémica son (Papp, 1986):

- Se considera al paciente identificado cuya conducta estabiliza el sistema.
- El síntoma es una comunicación de lo que ocurre en el sistema.
- Mantienen y son mantenidos por el sistema.
- La persona está en relación con su contexto.
- Se detectan pautas recurrentes de interacción.
- Integra una perspectiva relacional.
- Reconoce sistemas entrelazados.
- Enfoca los sistemas integrados por individuos que se interrelacionan continuamente.
- Observa los procesos de cambio y de estabilidad de los sistemas, los cambios individuales están ligados a las relaciones de los sistemas a los que pertenecen.
- Hay una conexión entre los contextos que tienen una influencia recíproca.
- Relación circular entre síntoma y sistema. Explicaciones circulares en vez de lineales.
- El terapeuta es parte del sistema observado.(Cibernética 2º orden.)
- Hay distintas formas de puntuar una secuencia de hechos.
- Se trata de observar las pautas recurrentes. Estructura y organización de los sistemas.
- Roles en la familia y pautas relacionales.
- Ver contenido de las interacciones así como el nivel de la relación.
- Los procesos de cambio evolucionan a lo largo de etapas del ciclo vital.

Algunos de los lineamientos que caracterizan las Terapias posmodernas son:

- Hoffman (1990), señala que nuestras creencias referentes al mundo son invenciones sociales. El mundo no es un reflejo o mapa, sino una estructura artificial de intercambios comunes.
- La terapia es una conversación entre personas que no tiene otra realidad que la acordada por nuestro consentimiento.
- La terapia está basada en el respeto y la disposición para escuchar, en una actitud abierta que se demuestra por la búsqueda de lo que se dice y no de patologías.
- El terapeuta crea un lenguaje y sentido encaminado a crear historias, alternativas.
- Acepta todos los puntos de vista, se niega a juzgarlos como mejores o peores, abandona el concepto de verdad.
- Se promueve una conversación horizontal con los consultantes que promueve relaciones de respeto y de reconocimiento como expertos en sus vidas.

Dimensiones de análisis

De acuerdo a lo anterior, el análisis y reflexión que se realiza a lo largo de todo el proceso puede plantearse de acuerdo a las siguientes dimensiones:

- Pluralidad
- Complejidad
- Diversidad
- Procesos e interrelaciones
- Significados y construcción de realidades
- Contextos
- Recursos y redes
- Historicidad
- Relaciones de poder
- Perspectiva de género
- Ética
- Implicación de los distintos actores desde cibernética de segundo orden

Las relaciones sistémicas y la definición del lugar del terapeuta desde la cibernética de segundo orden (Bateson, 1991), que implica que hay una inclusión del observador en el sistema observado, nos lleva a la revisión continua del encuadre terapéutico, a la definición y clarificación continua de la relación terapéutica, así como a la manera en que nos dirigimos a los consultantes y los distintos contextos con los que participamos.

Esto último estaría mediado por las relaciones jerárquicas, asociadas a la historia de las relaciones, a las relaciones de poder que han marcado modos de vinculación, muchas veces desigual, que deben ser explicitadas para poder comprender dónde se encuentran espacios de resistencia al poder, dónde pueden darse relaciones con equidad, ya sea en cuanto a género, edad, clase social, nivel educativo, entre otras.

Uno de los espacios que deben ser más cuidados para poder atender a lo antes mencionado se refiere a las relaciones de poder que establecen terapeutas y consultantes así como de profesores, supervisores a los terapeutas y equipos terapéuticos.

Esto implica también la asociación a distintos marcos epistemológicos que marcan diferentes modos de relación entre consultantes y terapeutas, que van de mayor o menor jerarquía o verticalidad (por ejemplo, la terapia estratégica de Haley, la estructural de Minuchin) a mayor o menor horizontalidad (como en los modelos posmodernos, en particular, la propuesta de la terapia colaborativa de Anderson).

De lo anterior se deriva la observación de que hablar de “intervención” pudiera estar marcando una relación causal lineal, donde hay una persona que interviene sobre otra que es intervenida. De esta manera se estaría dando una causa que actúa sobre un escenario o persona. La perspectiva sistémica, al proponer la circularidad en las relaciones, pudiera estar cuestionando este modo de nombrar la

participación de terapeutas con consultantes o en la comunidad, al mismo tiempo que pudiera decirse que los supervisores y docentes, pueden estar transmitiendo sus saberes de una manera constructiva (Coll, 1993), donde se asume que cada quien tiene un modo de ver la realidad que puede ser compartido o co-construido.

La Cibernética de segundo orden marca un modo de plantear el encuadre terapéutico basado en algunas preguntas básicas como ¿quién es el promotor del cambio? ¿Cuál es la posición del terapeuta ante los procesos de homeostasis y cambio en los sistemas? De acuerdo a esta postura, se asume que hay una coparticipación en el proceso terapéutico así como una retroalimentación continua entre los comportamientos de ambos, que además están implicados en sus propias realidades, escenarios vitales, que se mueven a lo largo de su historia y que además son procesos que cambian y que van construyendo significados acerca de su realidad. De aquí se deriva la participación no necesariamente directiva del terapeuta por lo que las decisiones de cuándo llamar, cuándo concluir un proceso, va a depender de procesos de análisis y deliberación, y no siempre de acuerdo a un formato preestablecido de acuerdo a planteamientos teórico-clínicos.

También surgen las preguntas, ¿cómo establecer reglas y límites? ¿Cómo proponer un encuadre terapéutico? ¿Quién define los grados de cercanía o distancia, verticalidad u horizontalidad entre sistema de terapeutas y consultantes, así como en las relaciones educativas, entre supervisores, docentes y terapeutas en formación?

Si estos procesos ocurren en ámbitos institucionales también es necesario comprender estas relaciones en concordancia con las necesidades, políticas, procesos y estructura de la institución, donde será relevante darse cuenta del lugar que ocupa el sistema terapéutico en el entramado de la organización.

La ética es una cuestión fundamental cuando se habla de formación y de atención a la comunidad; la tarea terapéutica tiene su especificidad, cuando se trata de asumir una postura ética en este quehacer. Esta se define desde las formas en que se plantea y se actúa la confidencialidad, el modo de manejar los procesos para explicar y obtener el consentimiento acordado en el encuadre y contrato terapéutico, por ejemplo, para grabar, para el manejo de la información, para la manera en que se trabaja ya sea en equipos de supervisión, con cámara de Gessell, entre otros.

En el encuadre y contrato terapéuticos también interviene la negociación sobre quién, cómo, cuándo asisten a la terapia. La implicación ética en esta cuestión también está dada porque se cruza con los conceptos de pluralidad y diversidad, donde los distintos modos de organización familiar se definen desde los mismos miembros de cada sistema, evitando imponer definiciones de quién debería o no ser parte del sistema involucrado, quién estaría “obligado” o excluido del sistema por parte del equipo terapéutico, o con base en definiciones excluyentes, estereotipos de lo que “debería” ser una familia o un modo de relación entre sus miembros o con sistemas del contexto.

La definición de la relación terapéutica en términos de horizontalidad-verticalidad también tiene implicaciones éticas dado que está mediando el modo de vincularse, de proponer o de imponer una serie de estrategias o de significados. Incluiría en qué medida el terapeuta asume una posición de “experto” desde donde califica, impone o descarta los significados que las personas han construido sobre sí y sobre sus vidas. Es decir, sería necesario debatir, desde las posturas de diversidad y de

pluralidad, la no etiquetación, el cuidado en los diagnósticos que cierran posibilidades y promueven algunas veces la discriminación o segregación de algunas personas o grupos.

Un tema que cobra relevancia en cuanto a la postura ética se refiere a la manera en que se entrelazan los marcos teóricos de los terapeutas y de los formadores de terapeutas con las necesidades de los consultantes y sus motivos de consulta. Es importante transmitir hacia los terapeutas en general, atender a la mirada que transmiten hacia los consultantes y hacia sus mismos colegas, al mismo tiempo que desde supervisores y docentes hacia sus estudiantes. La mirada confirmadora y dialogante da un modo de plataforma para que las relaciones terapéuticas y educativas promuevan la construcción del aprendizaje, de los modos de vinculación y de significado y sentido a la vivencia dentro del sistema terapéutico y de enseñanza y aprendizaje.

En cuanto a la relación terapéutica, se conjunta lo anteriormente mencionado con la atención que debe transmitirse a alumnos y terapeutas, así como a los formadores, acerca del modo de relación que el terapeuta establece con sus consultantes que pudiera ser isomórfica con los modos de vinculación de ellos mismos con personas de su contexto ya sea familiar, escolar o social. Por ejemplo, hablaríamos de la necesidad de analizar situaciones donde hay secretos y lealtades, pensar estrategias para abordar los dilemas en este tipo de vinculaciones; entender cómo se está formando y manteniendo la alianza terapéutica; cuáles son las resonancias o bien, transferencia y contra transferencia que se está manifestando en el proceso. Estas pueden estar mediadas por el género, por los modos de relación en sus propias familias de origen, en su historia personal, cuidando incluso de detectar cuando hay relaciones violentas que deben ser develadas de manera que no resulten en un daño a las personas y que no haya mistificación.

Un aspecto que podría ser discutido más ampliamente es el dilema que surge cuando los formadores de terapeutas se encuentran ante la necesidad de planear y transmitir modelos teóricos para el abordaje terapéutico y surge la cuestión de si en la atención clínica se debería priorizar la elección de los modelos teóricos en la formación y en la terapia, o bien si se da énfasis en el debate de estos, a su pertinencia y su influencia en las personas de los terapeutas y en los consultantes.

El dilema surge del debate sobre qué priorizar, las necesidades de los consultantes o la enseñanza de los terapeutas en formación. Lo último implicaría atender más a la necesidad educativa en detrimento de las condiciones específicas de cada consultante. Con base en este dilema, se deberían elegir, para qué tipo de personas y para qué tipo de problemas, los modelos lineales, los circulares –sistémicos o los posmodernos? Qué tipo de vinculación derivada de la elección de cada una de estas opciones, sería la más indicada. ¿Cómo se puede encontrar el balance entre desarrollar habilidades del terapeuta en concordancia con atender la problemática que presentan los consultantes y para la que están solicitando la atención?

Además y derivado de lo anterior, es relevante la reflexión acerca de si se atiende a procesos o se da énfasis a los objetivos terapéuticos que se plantean como parte del proceso terapéutico. Por lo general, la formación se da de manera que se orienta a los terapeutas en formación a tener una actitud científica, donde haya sistematización del conocimiento y de sus acciones, donde haya una retroalimentación continua entre lo que dice la teoría y lo que se realiza en la práctica. De acuerdo a esto, es necesario moldear en los estudiantes un cuidado metodológico donde trabajen de acuerdo a

hipótesis (cuando es pertinente) que se formulen preguntas y den elementos para buscar respuestas de acuerdo a distintas posibilidades.

Con relación a este aspecto surge otro dilema acerca de si trabajar con perspectivas múltiples y formación de habilidades y lineamientos, o bien, si se mantiene un solo modelo teórico para guiar la manera de implementarlo en la práctica con lo cual se darían ventajas y desventajas en cada una de estas opciones.

Un tema recurrente en el diseño y planeación de currículo en las áreas de formación profesional en la educación superior y sobre todo en los posgrados de terapia sistémica y posmoderna, es la manera de incluir la investigación en los planes curriculares al mismo tiempo que se está formando a personas que aprenden una serie de habilidades profesionales que van a ejercer en el contexto social. Máxime el dilema surge en cuanto a la investigación cuantitativa, donde se asume una lógica de causalidad lineal, donde hay variables dependientes que son causadas por variables independientes; en muchos aspectos hay incompatibilidad entre estos modelos de investigación y el énfasis en las relaciones de circularidad en los sistemas, en el modo de retroalimentación continua y en los procesos que no son fácilmente aprehensibles por estudios de esta naturaleza y que en muchas ocasiones no permiten la observación de lo específico de las pautas de relación.

La metodología cualitativa constituye una alternativa muy importante para poder realizar la investigación pertinente, ya que atiende a la persona en tanto sujetos, se pueden dar secuencias en las que pueden observarse distintas modalidades de comportamiento y secuencias de relación; se puede atender a significados, a las representaciones que tienen las personas sobre lo que hacen, lo que piensan, y sobre las modalidades en que han organizado su vida. El tipo de vínculo entre el investigador y las personas estudiadas también difiere. Asimismo, tiene sus especificidades cuando nos referimos al rol de investigador, *versus* el rol de terapeuta. En ambos varía el tipo de vínculo que se establece, los propósitos de la tarea, el modo en que se registran y se da sentido y significado a lo observado. Esta reflexión nos lleva a la propuesta de que sería importante estudiar, así como distinguir las especificidades de la tarea, propósitos y metodología de la investigación, de la terapia y de la formación, para no traslapar ni imponer un modo sobre otro, caer en contradicciones epistemológicas, o derivar resultados de condiciones de investigación donde hay elementos no congruentes o no pertinentes.

Se recomienda discutir cuáles son las consecuencias de las creencias, de qué manera sostienen situaciones dolorosas; cuáles son las construcciones de la realidad de los consultantes, de los terapeutas, de los formadores, de la cultura, de la institución.

¿Cuál es el concepto de familia que asumen? ¿Qué nociones tienen acerca de la diversidad? ¿De qué manera hacen frente a la diferencia, a la divergencia, incluso de sus mismos colegas o de los mismos miembros de las familias? Surge el cuestionamiento nuevamente acerca de quiénes son los que conforman las familias. ¿Cuáles son los parámetros de lo correcto o incorrecto en las relaciones familiares, en la definición de las personas y de los comportamientos? ¿Cuáles son los rangos de flexibilidad que se observan o bien, cuál es el nivel de rigidez para aceptar nuevas definiciones, redefiniciones sobre su realidad familiar o bien, sobre sí mismos, que les provocan malestar, que los ha llevado a la terapia?

En la terapia es importante discutir con la familia cuáles son las consecuencias de las creencias particulares, de dónde vienen, cómo se formaron, cómo fueron cobrando validez. Cuáles son los riesgos de que se modifiquen o desaparezcan. Estas creencias, ¿acaso han servido para sostener situaciones dolorosas o desesperadas? Es posible que haya lealtades familiares, culturales, de género, o de otra naturaleza, que pudieran estar dificultando el debate de las creencias que dan sustento a comportamientos que están siendo fuente de conflicto o de sufrimiento. Sería importante deconstruir dichas creencias al mismo tiempo que se analizan las relaciones familiares o del grupo específico para develar las lealtades, su función y sus consecuencias. Al mismo tiempo, el mismo proceso es pertinente para los terapeutas y supervisores: ¿cuáles son las creencias que sostienen ciertos tipos de comportamiento, ansiedades, dificultades o aciertos? ¿Cuál es la posibilidad de que haya lealtades que dificultan la disminución o resolución de estos modos de acción o ideas acerca de lo que ocurre?

Se recomienda analizar cómo se configuran las representaciones sociales y cuál es su función en el grupo familiar. Las respuestas de las familias al cambio se pueden dar de manera que las familias avanzan, se estacionan o se vuelven rígidas; si ocurre esto último, el sistema se detiene y ve muy difícil la posibilidad de encontrar respuestas adaptativas adecuadas a las necesidades de cambio, por lo que validan o crean un sistema de creencias que puede organizar a partir de sus enunciados, afirmaciones, refranes, verdades, metáforas, que muchas veces van más allá de lo racional. En ocasiones, el sistema de creencias es adoptado por el sistema y produce homeostasis; en otras, el sistema de creencias que pudiera estar dificultando el proceso de cambio de la familia, se puede modificar a partir del debate, la deliberación, la deconstrucción.

Es pertinente preguntarnos, ¿qué piensan los consultantes sobre el proceso terapéutico? ¿Cómo han definido su condición? ¿Consideran que tienen un problema o la necesidad de ir a terapia viene dirigida o impuesta desde otro contexto en el que participan, por ejemplo, la escuela, el sistema legal? ¿Cómo deciden ir a terapia y por qué en específico a un tipo de terapia? ¿Cómo delimitan el sistema terapéutico? ¿Quiénes deciden y cómo, asistir a terapia? ¿Qué criterios usan para elegir qué tipo de terapia y qué tipo de institución? ¿Qué piensan los consultantes de la terapia? ¿En qué momento deciden ir a terapia? ¿Cuándo y cómo deciden terminarla? ¿Cuándo dejan de asistir? ¿Qué proceso se dará entre ellos para decidir ya no asistir? ¿Cuál es la representación de los consultantes acerca de lo que es la relación terapéutica? ¿Qué idea tienen sobre el cambio o el no cambio? ¿Qué es lo que promueve una u otra condición? ¿A qué atribuyen los cambios o los no cambios? ¿Qué tipo de problemas consideran que desean ser atendidos?

¿Cómo se conectan estas preguntas con las que se haría el terapeuta y el equipo terapéutico? ¿Y con las de los formadores y /o supervisores?

Aquí volvemos al planteamiento de la cibernética de segundo orden. Los terapeutas y los formadores de terapeutas, estamos inmersos en el sistema entrelazado donde lo que ocurre en una parte influye en las demás, y donde es muy importante tener claro el lugar que se ocupa, el lugar que se tiene en el sistema observador y observado, para que, en conjunto con esta reflexión se combine con la auto observación, la autorreflexión, la deconstrucción de nuestra propia historia y representaciones sobre los distintos aspectos de nuestras ideas, experiencias y sentimientos.

El trabajo con la persona del terapeuta incluiría la reflexión sobre cuál es la historia del desarrollo personal, profesional, que los llevó a elegir este tipo de trabajo, esta función, este modelo

epistemológico. Cuáles son los aspectos familiares y experiencias personales respecto a la problemática que atienden, de qué manera pueden re-nombrar las experiencias vividas, reconocer y resignificar las experiencias de las personas con las que ha compartido? ¿Cuáles son las lealtades, las necesidades de contención, sus recursos, obstáculos, redes con las que cuenta? ¿Qué tipo de estrategias usaría y de qué manera? ¿Cuál es su proyecto de vida? ¿Cuáles son sus necesidades de supervisión?

Entre las dimensiones por las que pasa la formación de terapeutas familiares está el análisis de distintos contextos implicados, en los que es relevante comprender las relaciones sistémicas que se dan entre sistema terapéutico-consultantes-terapeutas-institución-formación-clínica- comunidad.

Contextos y metacontextos

Los contextos y metacontextos son “situaciones relacionales complejas que encuadran la intervención profesional, dándole sentido y, a la vez, estableciendo límites”. (Linares, 1997, p. 84). En estos pueden darse niveles distintos, entre los que podríamos citar:

Contextos profesionales de cambio: asistencial, de consulta, terapéutico, de evaluación, de control, in-formativo.

Consulta: encuentros entre expertos, técnicos con experiencia que conocen recursos existentes de la sociedad y sus limitaciones.

Terapéutico: Adecuado para atender crisis estructurales de sistemas con miembros sintomáticos. Contexto terapéutico: pasos y encuadre.

Contexto de evaluación: El consultante está sometido a un tipo de examen en donde debe mostrar que cumple una serie de requisitos ante un experto que sanciona públicamente sus capacidades y limitaciones. En este caso se da una relación complementaria entre profesional y evaluado, en las que se observa una verticalidad donde uno es quien sabe, quien dictamina y el otro es quien recibe el dictamen, la definición sobre sí mismo que “otorga” quien evalúa.

Control. Juicio, relación complementaria. Emisión de un juicio. Es el más “poderoso” de los contextos de cambio.

In-formativo. Enseñanza. Intervenciones grupales con objetivos claros. Es poco patologizante y es económica. Prevención.

Los contextos profesionales de cambio se enmarcan en metacontexto singular.

El metacontexto se asemeja a la construcción social de ciertas instituciones que es reforzada por marcas contextuales.

Linares (1997), plantea que la visión sistémica facilita un rico juego de lentes con qué focalizar, con amplitudes y profundidades de campo variadas, múltiples espacios del ecosistema. Esto implica entender el lugar del terapeuta en el sistema de observación-observado y, al mismo tiempo, valorar contextos y metacontextos de intervención para decidir y elegir qué lente es más adecuada.

Minuchin y Elizur (2002), hablan de un contexto relacional complejo cuando analiza la estructura de los sistemas, donde se enfoca en la manera en que se entrecruzan las jerarquías, las alianzas y

coaliciones, la definición o rigidez de límites entre los distintos grupos, de profesionales y de consultantes, en los que tienen un efecto importante en la definición de las relaciones, de las posiciones que ocupa cada uno de ellos, así como en el nivel de control y autoridad que ejercen. Aunque estos autores no se centran en las relaciones de poder, de este análisis queda expuesto el modo en que circula el poder, para otorgar lugares de decisión en los que cada persona y cada sistema implicado va a “padecer” o aventajar cierta información, toma de decisiones que se afectan mutuamente y que tienen consecuencias tan graves en la salud y enfermedad, en el bienestar o conflicto que se genera, así como en la integridad o colapso de las relaciones y de las experiencias personales como institucionales.

A manera de cierre

En la clínica, así como en la formación, nos enfocamos a la comprensión de cómo operan cada uno de los siguientes sistemas, los cuales además, se interrelacionan continuamente de manera circular, aunque también se ven traspasados por las relaciones de poder que dan influencias de distintas jerarquías que marcan los modos de relación y de mutua influencia que tendrán. Algunos de los contextos que podríamos mencionar son:

1. Individuo
2. Familia
3. Grupo social cercano
4. Instituciones
5. Sistema médico
6. Sistema laboral
7. Comunidad
8. Redes
9. Cultura
10. Significados sobre el problema
11. Sistema político-económico-social
12. Momento histórico

Asimismo, es relevante estudiar los significados, las representaciones que han construido las distintas personas que participan en el sistema, para de esta manera, poder orientar la planeación, las políticas educativas, los planes y programas, que favorezca la participación activa, la inclusión y la identificación que se interrelacione con la construcción de identidades, de premisas y acciones formativas.

En los escenarios institucionales, algunos de los lineamientos que pueden ser útiles para el trabajo con los operadores profesionales que tienen multitareas y necesidades de apoyo y supervisión se recomienda reflexionar, ya sea en grupo o en forma individual sobre:

1. Paradojas en las relaciones institucionales

2. Relaciones de poder
3. Premisas culturales, científicas, políticas, personales, que pueden ser restrictivas en el trabajo sobre violencia.
4. Responsabilidad.
5. Relaciones intra e inter sistémicas.
6. Jerarquías, roles, triangulaciones, límites.
7. Trabajo con la persona del formador, terapeuta, estudiante.

Es muy importante enfocar la relación teoría-práctica, analizando las bases epistemológicas y las acciones que traducen y son traducidas de acuerdo a las distintas maneras de conceptualizar los fenómenos. Bertrando (2011) ha señalado que “hay una suerte de relación entre la teoría y la práctica. Las teorías moldean parte de la práctica del terapeuta (casi siempre llevándonos a considerar una situación puntual como un problema, o una enfermedad o un conocimiento subyugado) y la práctica, a su vez moldea la teoría (en especial, el modo de danzar con los clientes al explorar problemas, enfermedades, etc.). Esto significa que en una conversación terapéutica, es más importante lo que ha incorporado que la teoría que usa ... Al mismo tiempo, la incorporación por parte del terapeuta se lleva a cabo no solo (sino también) a partir de las teorías a las cuales ha estado expuesto. De este modo, a nivel del terapeuta individual, la epigénesis del terapeuta y la epigénesis de las teorías llegan a una especie de confluencia” (Bertrando, 2011, p.5).

Bibliografía

- Bateson, G. (1991). *Pasos hacia una ecología de la mente*. Buenos Aires: Planeta.
- Bertrando, P. (2011). *El Diálogo que conmueve y transforma. El terapeuta dialógico*. México: Pax.
- Burin, M. (2006). *Varones*. Buenos Aires: Gedisa.
- Coll, C. (1993). *Psicología y curriculum*. México: Paidós.
- Desatnik, O. (2010). *Las Relaciones Escolares: una visión sistémica*. México: Castellanos.
- Foucault, M. (1992). *Microfísica del Poder*. Madrid: La Piqueta.
- Gergen, K. (1996). “La construcción social: emergencia y potencial”. En M. Pakman: (comp.) *Construcciones de la experiencia humana*, vol. 1. Madrid: Gedisa.
- Hoffman, L. (1990). “Constructing realities: an art of lenses”. *Family Process*, vol. 29, marzo 1990. 1-12.
- Lagarde, M. (1997). *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*. México: UNAM.
- Linares, J.L. y Coletti, M. (1997). *La intervención sistémica en los servicios sociales ante la familia multiproblemática*. Barcelona: Paidós.
- Maturana, H. (1992). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago: Colección hachette Comunicación.

Integración Académica en Psicología
Volumen 2. Número 4. 2014. ISSN: 2007-5588

- Minuchin, S. y Elizur, J. (2002). *La locura y las instituciones*. Buenos Aires: Gedisa.
- Morin, E. (2007). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Pakman, M. (2007). "Introducción". En E. Morin (2007). *Introducción al Pensamiento Complejo*. Barcelona: Gedisa. 9-19.
- Papp, P. (1988). *El Proceso de Cambio*. México: Paidós.
- Torres, L. T. M., Maheda, G. M. E., Aranda, B. C. (2004). "Representaciones sociales sobre la formación del psicólogo: investigación cualitativa en el ámbito de la formación de profesionales de la salud". *Revista de Educación y Desarrollo*, 2, abril-junio, pp. 29-42.
- Vera, J. M. (1998). *La interrogación permanente*. Texto publicado en *Iniciativa socialista*, número 48, marzo, 1998). Consultado en <http://www.fundanin.org> enero, 2011.
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Watzlawick, P., Beavin, J.B. y Jackson, D.D. (1981). *Teoría de la Comunicación Humana*. Barcelona: Herder.

RELACIÓN UNIVERSIDAD-COMUNIDAD DE EXTREMA POBREZA: UNA EXPERIENCIA DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN PARTICIPATIVA

Yenny Aguilera Zarza

Universidad Nacional de Itapúa
Paraguay

Resumen

En el presente artículo se presenta la realización de una experiencia de trabajo comunitario mediante la aplicación del método de Investigación-Acción participativa. Como inicio, se realizaron reuniones periódicas con los docentes comprometidos, en un proceso de familiarización con los principios que fundamentan el método, así como con las características del ambiente y de los habitantes de la comunidad del Vertedero municipal; complementadas con talleres para la familiarización de los métodos y estrategias a ser utilizadas, en base a los paradigmas comprometidos. Se organizaron entrevistas con personas-clave, tanto de la municipalidad de como de la Universidad.

En un segundo período, se realizaron visitas a la sede de la ONG "Crecer con futuro" para recabar información de las responsables del apoyo a la comunidad, y para la presentación a los miembros de la Mesa Coordinadora de la Comunidad.

En una tercera etapa, se inició el proceso de acercamiento a los pobladores de la comunidad mediante reuniones periódicas *in situ*, con los diferentes comités. Este proceso permitió la participación activa de la mayoría de la población, al mismo tiempo de favorecer ajustes y cambios en el proceso, a través del análisis de los investigadores con la coordinadora en reuniones de equipo, y la incentivación a los pobladores para ser protagonistas y generar respuestas pertinentes a sus necesidades sentidas, analizadas en las reuniones de base. Paralelamente se trabajó en el análisis de los conocimientos y las predicciones mundiales y regionales planteados por los organismos internacionales sobre las tendencias de la educación superior necesarias para el siglo que se inicia, que enfatizan la integración de las cuatro funciones sustantivas de la educación superior para el siglo XXI, con propósitos de logro de las competencias planteadas en los objetivos.

Palabras claves: compromiso social, integración, liderazgo participativo, interdisciplinariedad, desarrollo del potencial humano.

Abstract

Conducting a community work experience is presented in this paper by applying the method Research - Participatory Action. As a start, regular meetings with teachers were conducted engaged in a process of familiarization with the principles underlying the method, as well as the characteristics of the environment and the inhabitants of the community of Municipal Landfill, complemented by workshops familiarizing methods and strategies to be used, based on the paradigms committed. Interviews with key people, both the Municipality and the University were organized.

In a second period, visits to the headquarters of the NGO "Future Growth with" to collect information from the responsible community support were made, and for presentation to the members of the Coordinating Bureau of the Community.

In a third step, the process of bringing the people of the community through regular meetings started in situ with the various committees. This process allowed the active participation of the majority of the population, while favoring adjustments and changes in the process, through the analysis of researchers with the coordinator in team meetings, and encouragement to the people to be actors and generate relevant to their felt needs, analyzed responses based meetings. In parallel, he worked on the analysis of knowledge and

global and regional predictions raised by international organizations on trends in higher education necessary for the new century begins, emphasizing the integration of the four basic functions of Higher Education for XXI century, for purposes of achieving the objectives raised in competitions .

Key words: *Social Engagement, Integration, Participative Leadership, Interdisciplinary Development of Human Potential.*

Introducción

La cooperación al desarrollo comunitario y la solidaridad como campos de acción universitaria se han desarrollado en forma incipiente en el ámbito de la psicología en Paraguay. Dadas estas circunstancias y las condiciones de vida de grupos humanos que viven en situación de extrema pobreza en su zona de influencia, la Universidad Nacional de Itapúa asumió el compromiso de iniciar y sostener un espacio de reflexión y colaboración comunitaria en el marco de las recomendaciones de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1998)¹; en el sentido de propiciar el énfasis en la innovación, la transformación y el pensamiento enfocados a la sociedad en términos de relación institución-comunidad. Se consideró central implicar a los sectores que conforman la comunidad universitaria, tanto como a los líderes y miembros de la comunidad de Ypecurú, Vertedero Municipal –comunidad de extrema pobreza– para reflexionar y marcar líneas de trabajo integradoras e integrales. El proyecto de Investigación Acción Participativa incluyó a docentes de la Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y Lengua Guaraní, a miembros de los diferentes Comités de la Comunidad de Ypecurú, y Autoridades y Trabajadoras Sociales de la Organización No Gubernamental comprometida con el desarrollo de dicha Comunidad. Los resultados evidenciaron avances importantes en varios aspectos relacionados con la innovación y la colaboración para la auto-gestión comunitaria, tanto como la visión de las posibilidades de cambio, desde los trabajos interinstitucionales e interdisciplinarios.

Objetivos

General:

Contribuir, desde la Universidad Nacional de Itapúa, a la construcción de una sociedad más próspera, justa y solidaria, con un modelo de desarrollo humano integral sustentable.

Específicos:

Desarrollar en las instituciones docentes competencias de liderazgo participativo, innovación y compromiso social para responder a las necesidades y exigencias de comunidad.

Utilizar métodos y estrategias adecuadas para la búsqueda de soluciones integrales a problemas comunitarios.

Integrar, a través del desarrollo de competencias, las cuatro funciones sustantivas de la educación superior.

Maximizar el desarrollo de los talentos mediante la comunicación y el intercambio de experiencias de docentes y miembros de la comunidad.

Marco conceptual

Si bien el siglo xx ha sido fecundo en progresos económicos, científicos y tecnológicos, las consecuencias han aumentado las desigualdades e inequidades entre las sociedades desarrolladas y las sociedades emergentes, lo que generó la necesidad de cambios tanto a nivel global como en las realidades particulares de cada cultura a fin de disminuir estas brechas. Estos temas –que fueron analizados en las reuniones con los docentes– responden a los desafíos planteados por autores latinoamericanos y por los organismos internacionales responsables de establecer los lineamientos para la educación superior en el mundo. Sobre el tema, pensadores latinoamericanos se han ocupado del tema. Kliksberg, B., (2003) plantea los principales desafíos que América Latina debe enfrentar con urgencia: la pobreza, el hambre, el desempleo, la salud, la educación y sus consecuencias, la delincuencia y la criminalidad.

Del mismo modo (Rama, C., 2004:9-10), en su análisis de la relación universidad-sociedad, propone:

La autonomía, la diversidad, la regionalización y la descentralización de los procesos educativos son importantes y necesarios, pero en un marco de ausencia de políticas, pueden estar promoviendo las desigualdades y la generación de inequidades en las actuales sociedades modernas. Frente a esto es necesario analizar la introducción de los objetivos de cohesión social, de respeto al diferente, de solidaridad, de resolución equitativa y democrática de los conflictos, al mismo tiempo que se promueven exigencias de calidad académica, reformas sociales, promoción de las nuevas tecnologías y su introducción en los procesos pedagógicos, y una mayor apertura al conocimiento a escala global.²

En la Conferencia Mundial sobre Educación Superior de finales del siglo xx (UNESCO 1998: 24) se señala la necesidad de propiciar el aprendizaje permanente y la construcción de competencias adecuadas para contribuir al desarrollo cultural, social y económico de la sociedad de la información. En ese contexto, enfatiza que:

las principales tareas de la educación del futuro deberán integrarse –a través del desarrollo de Competencias– a las cuatro funciones sustantivas:

- a) Una generación con nuevos conocimientos (funciones de investigación).
- b) La capacitación de personas altamente calificadas (función de educación).
- c) Proporcionar servicios a la sociedad (función social).
- d) La crítica social (la función ética).

El mismo documento señala que ... “en los inicios del nuevo milenio surge una demanda de educación superior con características de diversificación y toma de conciencia de la importancia de la misma para el desarrollo sociocultural y económico de las naciones, lo que requerirá de personas preparadas con nuevas competencias, valores e ideales”.³

En este contexto, el Programa ALFA, de colaboración entre Universidades de la Unión Europea y de América Latina plantea como aportes necesarios de las universidades:

Redefinir la formación del conocimiento, dando lugar a un conocimiento que posibilite un enfoque y un tratamiento procesal y contextual de los problemas. Deberá enfatizarse la

potenciación y la revalorización del conocimiento como recurso estratégico mediante la innovación, el pensamiento colectivo, el trabajo cooperativo y en equipo.⁴

Ya a inicios del nuevo milenio (UNESCO 2005:106) reconoce que

Las instituciones de enseñanza superior tendrán que mostrarse más flexibles para adaptarse a las necesidades de la sociedad y preverlas. Esto se aplica sobre todo a los países en desarrollo, en los que es urgente establecer nuevos modelos universitarios más adaptados a las necesidades y susceptibles de propiciar sinergias disciplinarias y geográficas, así como actividades de cooperación en el plano regional e internacional.⁵

La Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO 2008) a su vez recomienda a las Instituciones de educación superior “avanzar en la configuración de una relación más activa con sus contextos. La calidad está vinculada a la pertinencia y la responsabilidad con el desarrollo sostenible de la sociedad”.⁶

Como experiencia nacional, se destaca el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2007) que presentó un estudio sobre la importancia de la participación en una comunidad vulnerable de Paraguay que, mediante la experiencia participativa, evidenció logros importantes en acciones colectivas con objetivos a largo plazo; compromisos de toda la comunidad en estos; liderazgos innovadores y fortalecimiento del capital social.

Con relación a la formación especializada para el Trabajo de equipo, la Interdisciplinariedad y el Liderazgo participativo debe destacarse la importancia de estas competencias para el logro de los resultados esperados. El desarrollo científico-tecnológico apunta a la interdisciplinariedad y a su aplicación en la sociedad, desde los trabajos en equipo. Se considera el trabajo interdisciplinario como la herramienta más eficaz para la utilización de los descubrimientos y adelantos de las ciencias. Al mismo tiempo, el trabajo en equipo consiste en un conjunto pequeño de personas reunidas para lograr un fin determinado. Es una unidad formada para resolver temas que requieren de múltiples habilidades y funciones tendientes a la solución de los problemas al interior de la institución o comunidad. Dadas sus características de diversidad y conjunción de personas competentes, su valor radica en el producto colectivo, al integrar los conocimientos y experiencias desde distintas disciplinas (interdisciplinariedad), el liderazgo compartido y la responsabilidad de cada uno de los miembros, mediante el uso de sus talentos para el diagnóstico y el desempeño conjunto en las situaciones que enfrentan.

El liderazgo participativo es crucial en el trabajo comunitario, ya que los conocimientos, habilidades y experiencias de cada uno de los miembros son necesarios para el logro de los objetivos propuestos. El liderazgo participativo favorece el desarrollo de las potencialidades individuales y la apertura a nuevas visiones de la realidad. Como consecuencia, se desarrolla un humanismo basado en la habilidad de comunicarse y coexistir con otros en un marco de respeto y valoración de la diversidad.

En concordancia con estos principios y recomendaciones, el proyecto de Investigación-Acción participativa enfatizó el trabajo de formación teórica tanto como de campo, privilegiando valores como: respeto al otro, reconocimiento del potencial de cada persona, escucha activa, tolerancia y aceptación de las diferencias, en un proceso que consistió, en un primer momento, en una serie de talleres y charlas de la coordinadora con los docentes comprometidos con el proyecto sobre trabajo

en equipo, intervención comunitaria participativa e información sobre la comunidad de Ypecurú, para su familiarización con el modelo, el enfoque y las técnicas a ser usadas tanto para planificación de las visitas como para análisis de las experiencias y los resultados.

Metodología empleada

Se utilizó el modelo de Investigación-Acción participativa en sus tres primeras etapas: problematización, diagnóstico y discusión de propuestas de cambio. El origen del método se remonta a la década de 1940, con los trabajos experimentales de Kurt Lewin. Actualmente se le utiliza para unir el enfoque teórico con programas de acción, lo que permite –no solo la comprensión de los aspectos de la realidad estudiada– sino, al mismo tiempo, responder a los problemas de forma rápida y efectiva mediante la identificación de las fuerzas sociales y las relaciones que se dan en la experiencia (Villasante 2000:7) señala que es un “Método de estudio y acción que busca obtener resultados fiables y útiles para mejorar situaciones colectivas, basando la investigación en la participación activa de los propios colectivos a investigar”.⁷

El propósito de la Investigación Social Participativa es la transformación social, desde el protagonismo de los propios sujetos de la investigación, por lo que el cambio social forma parte activa del proceso, en el que todos los implicados participan, no solo en el diagnóstico, sino también en la búsqueda de soluciones y modificaciones de las situaciones-problema.

La aplicación de este modelo consistió en un proceso exploratorio de corte cualitativo que acercó el conocimiento científico de los docentes con los conocimientos de la comunidad sobre sus problemas y expectativas; la búsqueda del desarrollo de competencias de liderazgo participativo y compromiso social de los participantes mediante el énfasis en los problemas prácticos que buscaron acercar lo ideal a la realidad que causa insatisfacción (problematización); en los factores que permiten cambios sociales desde la comprensión de la realidad existente, la identificación de las fuerzas sociales, las relaciones horizontales y el fortalecimiento comunitario (diagnóstico). Al mismo tiempo, el uso del método y de las técnicas apropiadas favoreció el trabajo colaborativo con los miembros de la comunidad en la búsqueda de soluciones y propuestas de acción para cambios e inicio de las acciones correspondientes (propuestas de cambios).

Las técnicas utilizadas fueron:

- a) Sondeos previos para responder de manera adecuada los intereses y posibilidades de los pobladores de la comunidad de Ypecurú.
- b) Talleres con los docentes investigadores, para familiarizarlos con el modelo y los paradigmas a ser aplicados; planificación de las reuniones de campo, y paralelamente, análisis para conclusiones y ajustes antes de la siguiente reunión de campo.
- c) Grupos focales, con los líderes y miembros de los comités de la comunidad, a fin de lograr un clima de motivación más permanente, así como de confianza e integración entre los participantes.
- d) Elaboración de preguntas abiertas y semi-estructuradas, como guías para los encuentros con los pobladores de la comunidad de Ypecurú.

e) Análisis del discurso de los miembros de los diferentes comités, por parte de los investigadores, para la puesta en común de las interpretaciones y conclusiones.

Conclusiones

La experiencia de trabajos anteriores en cursos-talleres desarrollados con docentes y estudiantes de Ciencias Sociales, Lengua Guaraní y Pos Grado de Medicina durante el año 2011, sobre Competencias de Alta Complejidad, produjo como resultado la toma de conciencia de docentes y estudiantes sobre la importancia del trabajo en equipo y la adecuación de la formación teórica a las situaciones cambiantes de la realidad, especialmente las del propio entorno; las zonas de influencia de la Universidad Nacional de Itapúa, que incluye a la represa de YACYRETÁ. Algunos de los participantes de los cursos-talleres señalaban al finalizar la experiencia:

- “Los profesionales de las Ciencias Sociales y Humanas tenemos un compromiso fundamental con la reconstrucción de nuestras sociedades en nuestra cultura”.⁸
- “La comprensión de hechos y situaciones de grupos sociales específicos permitirá orientar formas alternativas de respuesta hacia objetivos, procesos y grupos identificados”.⁹
- “Se ha evidenciado la necesidad de ajustar la formación de los Médicos Especialistas al desarrollo de competencias; en especial los valores y actitudes más humanitarios en el servicio a los pacientes, para responder de manera eficiente a sus reclamos”.¹⁰

Esta experiencia sirvió de base para la participación de un grupo de docentes en el proyecto y su disponibilidad para con los pobladores, así como el acercamiento paulatino y no-invasivo de los investigadores a la comunidad. La escucha activa y respetuosa de los investigadores a los planteamientos de los miembros de los diferentes comités logró establecer una relación de confianza y un desarrollo participativo de los diferentes grupos de la comunidad, así como el desarrollo de nuevas formas de liderazgo, de análisis de sus problemas más sentidos y de aportes para la búsqueda de solución a sus problemas.

Al mismo tiempo, la disposición para la búsqueda conjunta de solución a los problemas comunitarios, favoreció el desarrollo de cambios de conducta y actitud tanto en los pobladores de la comunidad de Ypecurú (vertedero municipal) como de los docentes-investigadores.

Se señalaron los problemas considerados por la mayoría de la comunidad como más importantes o urgentes:

Conflictos inter e intra-grupos.

Condiciones de vida infrahumana de dieciséis familias, *(que aún viven en condiciones muy precarias, en la zona del vertedero)*.

Dificultades para la recolección de mercaderías reciclables de los centros de acopio.

Deudas y explotación por parte de comerciantes e intermediarios *(cesión de derechas)*.

Falta de luz y agua *(precios elevados o no pagados)*.

Acoso e incluso violencia sexual.

Abuso de drogas (*principalmente alcohol*).

Dificultades para negociación y comercialización justas y conjuntas (*lucha entre vecinos*).

Analfabetismo.

Suciedad; basuras en patios y calles.

Falta de espacios de recreación comunitaria.

Los líderes manifestaron: “Necesitamos capacitación laboral; que nos muestren cómo debemos de trabajar. No tenemos capacidad para pagar a una persona que nos pueda enseñar, nos guíe e ilumine”. “Allá donde trabajamos necesitamos un asesor para la administración y contabilidad”.

Cambios más significativos en los miembros de la comunidad:

- Plantearon los problemas más sentidos por los diferentes comités, con activa participación de la mayoría de sus miembros.
- Se discutieron propuestas de cambio desde la propia perspectiva y realidad comunitaria, con el aporte de los investigadores para la profundización de las propuestas y el mejoramiento de la organización de algunos comités y de la comunidad en su conjunto.
- Disminución de actitudes de desconfianza y descreimiento hacia los investigadores. Los miembros de la comunidad, en general, disminuyeron sus prejuicios, evidenciando confianza y afecto hacia los docentes.
- Hubo más y mejor participación de los miembros de los comités en las reuniones, mediante el aumento paulatino de personas y más intervenciones en estas.
- Fortalecimiento de liderazgos nuevos intra-comités (liderazgo participativo). Participación más creativa de los miembros de los comités, con ideas y planteamientos nuevos; respeto a las opiniones de todos.
- Disminución de conflictos inter-grupos; mejor comunicación y desarrollo del espíritu de colaboración para logros comunitarios. Ej: organización de una plaza para los niños y jóvenes; limpieza conjunta de patios y calles; organización de grupos cooperativos para la recolección de materiales reciclables.
- Mayor participación en las discusiones y propuestas. *“Upepe ou peteĩ kuñakarai, ha ha’entevoi la oñe’ëva, ha che akyhyje ichugui, ha upevare akirĩrinte, ha ayú che rogape ha’e ñre mba’ëve”*. “Allá se iba una mujer y solo ella hablaba, y yo tenía miedo de ella y por eso me callaba, y volvía a mi casa sin haber dicho nada”.¹¹
- Búsqueda de apoyo más relacionado a las competencias y posibilidades de los investigadores, cuando comprendieron el papel que ellos y ellas mismas debían desempeñar, en la búsqueda de solución a sus problemas.

Principales logros en los docentes-investigadores:

“Asumimos compromiso personal y grupal con el proyecto”. “Hubo acercamiento a otras realidades”. *Cambio de actitudes y apertura al cambio*.

“La experiencia fue única en todas sus dimensiones. Estas personas me enseñaron a vivir el hoy y esperar el mañana con esperanza” *Respeto a la dignidad humana y a formas de vida y de valores diferentes.*

“Descubrir nuevas culturas y formas de vida” *“... que se puede revertir su situación tan precaria; creer en el SÍ SE PUEDE”. *Evidencia de escasa experiencia y relación de profesionales de las Ciencias Sociales con la realidad social de su propio entorno.*

Hubo desarrollo del liderazgo desde nuestras propias áreas de competencia. Cada uno aportó lo suyo” (*liderazgo participativo; libertad para aprender de los otros*).

“Fomentar el respeto a todas las personas”.

“Adquirimos valores fundamentales: tolerancia y perseverancia”. *Aceptación de situaciones muy diferentes a las de la clase media. Desarrollo de la capacidad para insistir y confiar en el otro.*

“Sentimos el apoyo grupal” (*participación de todos, reconocimiento del valor y la potencialidad de cada uno*)“... me gustaría fortalecer el potencial de cada uno”.

“Aprendimos a realizar análisis más completos e integrados” (*reconocimiento del valor de la retroalimentación permanente*).

“Vivimos la relación teoría-práctica”. “El trabajo de campo lleva a reflexiones que trascienden la teoría”. *Desarrollo de Competencias.*

“Desarrollamos creatividad e iniciativa para las respuestas”. “Se despertó la sabiduría reflexiva”. *Reconocimiento del propio potencial; de las posibilidades de seguir creciendo.*

“Tener en cuenta el deseo del otro de ser escuchado y respetado, así como su punto de vista”. *Reconocimiento del otro, de sus derechos.*

Un logro muy importante fue la mayor confianza por parte de la ONG y de los miembros de los comités.

“Queremos que sigan trabajando, incluso con nosotros”. Luego de finalizar la experiencia, las autoridades de la ONG se reunieron con los miembros del equipo de investigación y solicitaron nuestra colaboración para fortalecer la cohesión y el compromiso de los profesionales que trabajan en la institución.

Los hallazgos principales fueron: la importancia de la participación no invasiva de los investigadores en los procesos comunitarios de búsqueda de solución a sus problemas; el análisis de los problemas sociales presentes y subyacentes, y el desarrollo del potencial de los docentes-investigadores como de los pobladores de la comunidad para plantear soluciones innovadoras. Los resultados fueron positivos para los participantes y dejan un antecedente para la continuación del proyecto así como para intervenciones en otras comunidades.

Bibliografía

Aguilera, Y. (2011). “Resultados del Proyecto de Integración: Formación, Extensión, Investigación. Desarrollo de Talentos- una Experiencia de Trabajo con Docentes”. Universidad Nacional de Itapúa (inédito).

_____. (2011). *Evaluación del curso-taller de formación basada en competencias para los cursos de especialización en medicina*. Universidad Nacional de Itapúa. Informe al Decanato.

Ballenato Prieto, G. (2010): "La educación: el desarrollo de una actitud ante la vida". En *Contexto Educativo* no. 32-año V. <http://www.contexto-educativo.com.ar>

CUARTA CONFERENCIA INTERNACIONAL DE BARCELONA SOBRE EDUCACIÓN SUPERIOR (2008). *Conclusiones de la Conferencia sobre Educación Superior*. Barcelona.

Donolo, D. y Rinaudo, M. C. (2007). *Investigación en Educación. Aportes para Construir una Comunidad Más Fecunda*. Buenos Aires: La Colmena.

González Fleitas, A. (2006). *Impacto de las condiciones socioeconómicas y ambientales con relación a la presencia de enfermedades dermatológicas de la población infantil en el barrio San Antonio de Ypecurú – Vertedero municipal*. Encarnación: Universidad Nacional de Itapúa.

Hernández Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, L. (2006). *Metodología de la Investigación*. 4ta. ed. México, Mc.Graw Hill,

IESALC-UNESCO (2008). *Declaración de la Conferencia regional de la educación superior en América Latina y el Caribe*. Colombia, CRES.

Kliksberg, B. (2003). *Hacia una economía con rostro humano*. Asunción: Litocolor.

Margiotta, U. (2007). *Insegnare nella Società della Conoscenza*. Leche: Prensa MultiMedia S.R.L.

Módica, L. (2000). *The Search for a New Knowledge*. Roma: Conferencia de Rectores Italianos.

PNUD- Paraguay (2007). "Gestión pública y comunitaria para el desarrollo humano", en *Cuaderno de Desarrollo Humano*, no. 2. Asunción: PNUD.

Rama, C. (2004:9-10). *La compleja dinámica de la iniquidad en la educación superior en América Latina y el Caribe*. En *La Universidad se Reforma*. Caracas: Miguel Angel García e Hijo, s.r.l.

Sousa Santos, B. (2005). *La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la Universidad*. Buenos Aires: Gráfica laf s.r.l.

Tunnerman, C. (2010). "La educación superior necesaria para el siglo XXI". En: *La Universidad ante los desafíos del siglo XXI*. *Revista Paraguaya de Sociología*. Asunción: Editora del Centro Paraguayo de Estudios Sociológicos.

UNESCO (1998). *Conferencia mundial sobre la educación superior. Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y Acción*. París.

UNESCO (2005): *Hacia las sociedades del conocimiento. Informe general de la UNESCO*, París.

UNESCO (2009): *Conferencia mundial de educación superior. Las nuevas dinámicas para la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. UNESCO, París.

Notas

1. UNESCO (1998:1). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y Acción*. París, UNESCO.
2. C. Rama (2004:9-10). *La compleja dinámica de la iniquidad en la educación superior en América Latina y el Caribe*. en *La Universidad se Reforma*. Caracas. Miguel Ángel García e hijo, s.r.l.
3. UNESCO (1998:4). *Conferencia mundial sobre la educación superior. Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y Acción*. París. Ediciones UNESCO
4. ALFA FLASH: Desarrollo e integración de la educación superior. <http://www.redurel.org/>
5. UNESCO (2006: 106). *Hacia las sociedades del conocimiento. Informe general de la UNESCO*, París.

6. IESALC-UNESCO (2008:26): *Declaración de la Conferencia regional de la educación superior en América Latina y el Caribe*. Colombia, CRES.
7. T. Villasante (2000:7). *La Investigación Social Participativa. Construyendo Ciudadanía*. Madrid. Ed. el Viejo Topo.
8. Yenny Aguilera (2011:7). *Evaluación del curso-taller de fundamentos para la elaboración de proyectos comunitarios participativos*. Encarnación, Universidad Nacional de Itapúa.
9. Ídem.
10. Yenny Aguilera (2011). *Evaluación del Curso-Taller de Formación Basada en Competencias para los Cursos de Especialización en Medicina*. Universidad Nacional de Itapúa. Informe al Decanato.
11. Expresiones de una mujer indígena en una de las reuniones hacia el final de las jornadas.

SÍNDROME DE *BURNOUT* E ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMIENTO PSICOLÓGICO DE PROFESSORAS DE PROGRAMAS STRICTO SENSU DE UMA UNIVERSIDADE NO CENTRO-OESTE BRASILEIRO

Keila Maria Moura Silva Ribeiro

Pontifícia Universidade Católica de Goiás

Sebastião Benício da Costa Neto, Dr.

Universidade Federal de Goiás

Pontifícia Universidade Católica de Goiás

Resumo

Este estudo teve como objetivo investigar quais fatores processuais podem levar professoras de programas *stricto sensu* a constituir o *burnout*, e quais são as estratégias de enfrentamento psicológico (*coping*) por elas mais usadas, a partir da análise temática de seus discursos. O fenômeno do estresse crônico ocupacional (*burnout*), quando pensado à luz da condição humana, remete a algumas indagações que podem ser analisadas por meio do processo científico, dentro da realidade de uma instituição de ensino superior. Dentre tais indagações destacam-se: quais os valores apresentados pelas professoras de programas *stricto sensu* em relação às suas atividades profissionais? que estressores estão associados às atividades profissionais das professoras de programas *stricto sensu*? quais as estratégias de *coping* que são mais utilizadas pelas mesmas? A pesquisa foi realizada, no ano de 2012, com 31 professoras que estavam atuando nos programas *stricto sensu* de uma Instituição de Ensino Superior da região metropolitana de Goiânia, no centro-oeste brasileiro. Para realizar a pesquisa, foi utilizada uma entrevista semi-estruturada registrada em áudio, composta por seis grupos temáticos e pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Os resultados apontaram para a construção de sete eixos temáticos: valores, estressores, estratégias de enfrentamento psicológico, realização no trabalho, motivação para o trabalho, gênero e estado psicológico. Conclui-se que as participantes não estavam em processo de *burnout*, possivelmente, por utilizarem, predominantemente, estratégias de enfrentamento orientadas para a resolução de problemas. Adicionalmente, os fatores que estavam na base do enfrentamento psicológico adaptativo foram identificados como externos à universidade.

Palavras-chave *burnout*, docência universitária, *coping*.

Resumen

Este estudio tuvo como objetivo investigar los factores que pueden llevar al profesor de procedimiento en el sentido estricto de los programas constituyen el burnout, y cuáles son las estrategias de violencia psicológica (afrentamiento) más utilizados por ellos, a partir del análisis temático de sus discursos. El fenómeno del estrés laboral crónico (burnout), cuando el pensamiento de la luz de la condición humana, lleva a algunas preguntas que se pueden abordar a través del proceso científico, dentro de la realidad de una institución de educación superior. Entre estas preguntas son: ¿qué valores presentados por los profesores de los programas stricto sensu en relación con sus actividades profesionales? ¿Factores de estrés están involucradas en las actividades profesionales de los maestros en los programas stricto sensu? ¿Que las estrategias de afrontamiento que se utilizan ampliamente para este? La encuesta se realizó en 2012 con 31 maestros que estaban trabajando en el programa de estudios de posgrado en una institución de educación superior en la región metropolitana de Goiania, en el centro-oeste de Brasil. Para realizar la investigación, una entrevista semiestructurada grabada en audio, compuesta por seis grupos temáticos y se utilizó la Declaración de Consentimiento Informado. Los resultados apuntan a la construcción de siete temas: valores, los factores de estrés, estrategias de afrontamiento, psicológica, la eficacia profesional, la motivación para el trabajo, género y estado psicológico. Se concluye que los participantes no estaban en el proceso de agotamiento,

posiblemente utilizado orientando predominantemente estrategias para resolver problemas de afrontamiento. Por otra parte, los factores que fueron la base de la cofia psicológico adaptativa fueron identificados como fuera de la universidad.

Palabras clave: *burnout, enseñanza universitaria, coping.*

Abstract

This study aimed to investigate which procedural factors can lead teachers in the sensu stricto of the programs constitute the burnout, and what are the strategies of psychological (coping) most used by them, from the thematic analysis of his speeches. The phenomenon of chronic occupational stress (burnout), when thought of in the light of the human condition, leads to some questions that can be addressed through the scientific process, within the reality of a higher education institution. Among these questions are: what values presented by the teachers of sensu stricto programs in relation to their professional activities? stressors that are involved in professional activities of teachers in sensu stricto programs? which coping strategies that are widely used for the same? The survey was conducted in 2012 with 31 teachers who were working in the graduate studies program in a higher education institution in the metropolitan region of Goiania, in central-western Brazil. To conduct the research, a semi-structured interview recorded on audio, composed of six thematic groups and the Statement of Informed Consent Form was used. The results pointed to the construction of seven themes: values, stressors, coping strategies, psychological, professional efficacy, motivation to work, gender and psychological state. It is concluded that the participants were not in the burnout process, possibly by used predominantly oriented coping strategies for solving problems. Additionally, the factors that were the basis of the adaptive psychological coping were identified as outside the university.

Key words: *burnout, University Teaching, coping.*

Introdução

A atividade docente tem-se apresentado como uma das funções de maior grau de desgaste físico e emocional tanto no Brasil como na Europa e na América do Norte, uma vez que a mundialização das informações, as constantes inovações e as transformações tecnológicas, assim como as novas técnicas de trabalho acadêmico, têm provocado a necessidade permanente de atualização. Este cenário tem feito parte integrante da rotina da educação, portanto, da vida do professor, forçando a novas adaptações ao trabalho acadêmico contemporâneo. Mazon, Carlotto e Câmara (2008) salientam que a atividade docente contemporânea tem se caracterizado pela sobrecarga de trabalho. Em consequência, alguns professores têm apresentado um quadro bastante problemático no que se refere às questões de saúde e às condições de trabalho que, quando não dispo de estratégias de enfrentamento adaptativas, podem potencializar o surgimento da Síndrome de *burnout*.

A Síndrome de *burnout* pode ser considerada uma doença do mundo contemporâneo, uma vez que ela só foi evidenciada no meio científico na década de 1970, com os artigos de Freudenberg, Maslach, Jackson e Leiter (1976, citados por Benevides-Pereira, 2010). Para Esta autora (2010), "... de 1975 a 1980, de 5 artigo passaram a 200 trabalhos publicados sobre o *Burnout*, e destes 200 do início dos anos 80, foram para 300 em média ao final desta mesma década" (p. 22). Desde então, esses trabalhos vem crescendo em proporções expressivas.

O *Burnout*, segundo Benevides-Pereira (2010), tem ganhado várias denominações, tais como: estresse laboral (para evidenciar que não se trata de uma síndrome específica, mas sim um tipo de estresse relacionado ao contexto de trabalho), estresse laboral assistencial (no intuito de definir o tipo de

trabalho implicado; acrescenta-se o caráter de ajuda), estresse ocupacional (termo empregado para salientar que o transtorno está relacionado com o tipo de atividade), síndrome de esgotamento profissional (refere-se ao *burnout*). Entretanto, Maslach e Leiter (1999) advertem que o esgotamento é apenas um dos fatores da síndrome

A Síndrome de *burnout* é considerada na literatura específica da área como um fenômeno psicossocial que atinge aspectos individuais associados às condições e relações de trabalho de forma que propicie a manifestação de fatores multidimensionais adversos. Segundo Tamayo (2008), o *burnout*, por ser uma abordagem mais organizacional e menos clínica, o seu construto é constituído por três dimensões: exaustão emocional (alterado para exaustão), despersonalização (transformado em cinismo) e redução da realização pessoal (passando a ser denominado de ineficácia).

A Exaustão emocional/Exaustão se refere à sensação de esgotamento, tanto físico como mental, ou seja, caracteriza-se quando o professor ou a pessoa não dispõe de energia para absolutamente mais nada. A pessoa sente que chegou ao seu limite de possibilidades (Maslach & Jackson, 1981; Codo, 1999; Tamayo, 2008; Benevides-Pereira, 2010).

A Despersonalização/Cinismo representa o elemento do contexto interpessoal do *Burnout*. Trata-se de respostas duras e negativas, e o distanciamento excessivo de vários aspectos profissionais do trabalho. A pessoa passa a tratar os clientes, os colegas e a organização como objetos, apresentando atitude de cinismo, de ironia e de indiferença. Sem perder sua personalidade, esta passa por sofrimento ou alterações, levando-a a um contato frio com outras pessoas, com a instituição etc. (Maslach & Jackson, 1981; Codo, 1999; Tamayo, 2008; Benevides-Pereira, 2010).

A terceira dimensão é a baixa Realização profissional/Ineficácia, que se caracteriza por uma tendência do trabalhador em se autoavaliar de forma negativa, sentindo-se infeliz e insatisfeito com seu desenvolvimento profissional. Nessa fase, por exemplo, o professor evidencia o sentimento de insatisfação com a atividade acadêmica, de desmotivação e de fracasso profissional. Por vezes, o profissional docente pretende abandonar o emprego e a carreira à qual tem se dedicado (Maslach & Jackson, 1981; Codo, 1999; Tamayo, 2008; Benevides-Pereira, 2010).

A exaustão emocional é considerada, pela literatura, como a primeira etapa e o fator central do *burnout* (Tamayo & Tróccoli, 2002; Maslach & Leiter, 1999; Maslach & Jackson, 1981; Maslach, 2001). Para Tamayo e Tróccoli (2002), a exaustão, tanto por sua natureza afetiva quanto pelas características que compartilha com outros estados de fadiga crônica, pode se apresentar a diferentes tipos de categorias profissionais que lidam com condições de trabalho estressantes (professor, delegado, médico, agente penitenciária etc.). Segundo Maslach e Leiter (1999), a exaustão emocional é, primordialmente, uma resposta à sobrecarga de trabalho, aos contatos interpessoais, ao papel conflituoso e aos altos níveis de expectativas do indivíduo com relação a si próprio e à organização da qual ele faz parte.

No Brasil, o *burnout* foi reconhecida pelo Decreto n. 3048/99, de 6 de maio de 1999, como uma doença relacionada ao trabalho, sendo descrita no item “XII - Sensação de Estar Acabado (“Síndrome de Burn-Out”, “Síndrome do Esgotamento Profissional”).

Os sintomas do *burnout* são de natureza psíquica, física, comportamental e defensiva. Segundo Benevides-Pereira (2010), os sintomas psíquicos estão relacionados à falta de atenção, de

concentração, de alterações de memória, de lentidão do pensamento, impaciência etc.; os físicos são fadiga constante e progressiva, distúrbio do sono, transtorno cardiovasculares etc.; os comportamentais são irritabilidade, incapacidade para relaxar, perda de iniciativa, dificuldade na aceitação de mudanças, suicídio etc. e, por fim, os defensivos são tendência ao isolamento, absenteísmo, ironia, cinismo, sentimento de onipotência e perda de interesse pelo trabalho ou pelo lazer.

Especificamente, o *burnout* em professores é um fenômeno complexo e multidimensional, resultante da interação entre aspectos individuais e o ambiente de trabalho (Carlotto, 2002). Para a autora (2002), o ambiente de trabalho acadêmico “não diz respeito somente à sala de aula ou ao contexto institucional, mas todos os contextos institucionais e todos os fatores envolvidos nesta relação, inclusive os fatores macrossociais, como políticas educacionais e fatores socio-históricos” (p.25).

Estudos sobre a Síndrome de *burnout* vêm sendo realizados com professores, no Brasil, desde 1990, e têm comprovado que ela é uma doença progressiva e silenciosa, e muito tem influenciado negativamente a atividade docente, bem como nos processos pedagógicos. Assim, Gil-Monte, Carlotto e Câmara (2011), avaliaram 714 professores de oito escolas, objetivando verificar a prevalência de *burnout* entre os mesmos. Para tanto, foi utilizada uma versão em português do Inventário de *Burnout* para profissionais da educação (*Spanish Burnout Inventory, Education professionals version-SBI-ED*). Os resultados revelaram que 10,4% dos participantes apresentaram níveis de entusiasmo para o trabalho. Por outro lado, 36,7% dos mesmos indicaram níveis elevados de esgotamento psicológico.

Carlotto e Câmara (2007), em uma pesquisa com 563 professores, tiveram como objetivo explorar o *burnout* em instituição particular de ensino localizada na região metropolitana de Porto Alegre. O estudo foi realizado em oito escolas e em uma universidade. A maior parte do grupo pertence ao sexo feminino (64,4%), é casada (62%), possui filhos (58,1%) e encontra-se na faixa de idade de 30 a 50 anos (68,9%). A metodologia usada foi composta da exploração de cinco áreas referentes a dados demográficos, profissionais, características do cargo, satisfação laboral e Síndrome de *burnout*. Os resultados evidenciaram alto escore na variável exaustão emocional (30,1%), realização profissional (10,1%) e despersonalização (6,7%). O estudo confirma, nas três dimensões, a manifestação de *burnout*, tal como proposto por Maslach e Jackson (1981).

Já no estudo realizado por Sousa, Mendonça e Zanini (2009), que teve como objetivo analisar a influência que o comprometimento organizacional exerce sobre o desenvolvimento de *burnout*, foram abordados 233 professores universitários, com idade entre 22 e 74 anos, 47,2% do sexo masculino e 52,8% do sexo feminino, pertencentes a uma instituição de ensino superior, situada no centro-oeste do Brasil. Para a realização da pesquisa foi utilizada o *Maslach Burnout Inventory* (MBI). Os resultados da pesquisa demonstram que não houve uma diferença significativa entre os sexos para as sub-escalas de *burnout*.

No estudo de Zaffari *et al.* (2009), que teve como objetivo investigar as estratégias de *coping* em professores e sua relação com o sexo, 62 professores de escola pública (32 do sexo masculino e 30 do sexo feminino) foram abordados por meio do *Maslach Burnout Inventory* – MBI e da Escala de *Coping* no Trabalho - COPE. Os resultados obtidos evidenciam a diferença entre as estratégias de *coping* nas dimensões de *burnout* entre os homens e as mulheres. Nos homens, verificou-se um maior impacto

de *coping* voltado para a regulação da emoção, principalmente na dimensão de despersonalização; já nas mulheres, foi evidenciado que há uma utilização de estratégias de aproximação voltadas para a resolução de problemas.

O termo *coping* foi traduzido para o português por estratégia de enfrentamento psicológico. No entanto, a definição mais usual é a de Lazarus e Folkman (1991), onde se compreende que trata-se de um conjunto de esforços, cognitivos e comportamentais, constantemente alterável, de modo a atender as demandas internas ou externas específicas que são avaliadas como excedendo ou fragilizando os recursos pessoais que surgem no momento do estresse. Assim, Folkman e Moskowitz (2004) ratificam que o *coping* é uma resposta uma reação ao estresse que ocorreu ou está ameaçando a pessoa.

Segundo Lazarus e Folkman (1991), as estratégias de enfrentamento são uma perspectiva cognitivista e, se dividem em duas categorias funcionais: *coping* focalizado no problema e *coping* focalizado na emoção.

O *coping* focalizado na emoção é um esforço cognitivo para regular o estado emocional que está associado ao estresse ou a eventos estressores. Estes esforços têm por objetivo alterar o estado emocional da pessoa na tentativa de reduzir a sensação física desagradável do estado de estresse (Lazarus & Folkman, 1991). Para Tamayo e Tróccoli (2002), o *coping* focalizado na emoção tem como propósito manter a esperança e o otimismo. Essas estratégias incluem a esquiva, a culpabilidade, o escape, o distanciamento, a atenção seletiva, as comparações positivas e a extração de aspectos positivos de acontecimento negativos. Entretanto, Folkman e Moskowitz (2004) ratificam que estas estratégias de enfrentamento focada na emoção são utilizadas pelas pessoas quando percebem que os estressores não podem ser modificados e que é preciso permanecer interagindo com eles.

O *coping* focalizado no problema é um esforço para mudar a situação que deu origem ao estresse e tem como função alterar o problema existente na relação entre a pessoa e o ambiente que está causando a tensão (Lazarus & Folkman, 1991). Neste sentido, o *coping* focalizado no problema inclui estratégia que afeta o ambiente de trabalho e o indivíduo. De acordo com Tamayo e Tróccoli (2002), as estratégias que afetam o ambiente de trabalho tentam modificar o estressor através de mudanças nas pressões externas, nos obstáculos, nos recursos, nos procedimentos etc. Segundo os autores (2002), já as estratégias que afetam a pessoa envolvem mudança nas aspirações do indivíduo, busca por ambientes de participação alternativos, desenvolvimento de novas habilidades, novas categorias de aprendizagem e novos procedimentos e condutas.

Assim, pesquisadores como Carlotto (2002), Tamayo (2008), Maslach e Leiter (1999), Benevides-Pereira (2010) e Gil-Monte *et al.* (2011), sugerem que não necessariamente altos níveis de estresse levam o sujeito a desenvolver do *burnout*, uma vez que há professores que utilizam estratégias de enfrentamento adaptativas, obtendo sucesso diante de determinados estressores, enquanto que outros são mais vulneráveis a qualquer sinal de mudança ou de emergência, não dispendo de estratégias de enfrentamento adaptativas, estando, assim, mais predispostos ao desenvolvimento do *burnout*. Para Lazarus e Folkman (1984), o estresse acontece quando os recursos disponíveis estão abaixo das demandas, isto é, a pessoa avalia que aquilo que lhe é solicitado, seja no plano físico, seja no emocional ou social, está além de sua capacidade pessoal.

O uso de estratégia de *coping* focalizando o problema ou a emoção depende da situação estressante que a pessoa encontra-se envolvida (Lazarus & Folkman, 1991). Antoniazzi *et al.* (1998) argumentam que, em situação avaliada como modificáveis, o *coping* focalizado no problema tende a ser empregado, enquanto o *coping* focalizado na emoção tende a ser mais utilizado nas situações avaliadas como inalteráveis.

Neste sentido, os processos de avaliação cognitiva realizados por cada pessoa, segundo Mendonça e Costa Neto (2008), podem ser decisivos para a vida, e ele se distingue em três níveis que são desencadeados no processo de enfrentamento: a) avaliação primária, que seria o julgamento do resultado da interação com o contexto situacional que pode acarretar dano, recompensa ou ser irrelevante; b) avaliação secundária, que busca por alternativas que possam contornar o dano ou potencializar a recompensa; e, c) reavaliação, que é a modificação da percepção original.

Segundo Lazarus e Folkman (1991) e Mendonça e Costa Neto (2008), a reavaliação pode ser desencadeada por elementos internos e externos à pessoa, portanto, sendo reação também à intervenção psicológica. Todavia, para Mendonça e Costa Neto (2008), no contexto organizacional, essa interação pode acontecer com um treinamento que tem como objetivo subsidiar a pessoa na escolha e na construção de estratégias saudáveis de enfrentamento para o estresse, sem desconsiderar a influência do contexto organizacional.

Segundo Antoniazzi *et al.* (1998), uma estratégia de *coping* não pode ser considerada intrinsecamente boa ou má, sendo assim, torna-se então necessário considerar a natureza do estressor, a disponibilidade do recursos de *coping* e o resultado do esforço de *coping*.

Antoniazzi *et al.* (1998) salientam que há de se considerar também a existência de uma terceira estratégia de *coping* focalizada nas relações interpessoais. Nesta estratégia, a pessoal busca apoio no círculo social para resolução da situação estressante. Segundo as autoras (1998), há estudos com o objetivo de compreender melhor o papel da personalidade e dos fatores situacionais na escolha das estratégias de *coping*.

Carlotto e Câmara (2008), com o objetivo de identificar diferenças na relação existente entre as estratégias de enfrentamento e as dimensões de *burnout*, abordaram 81 professores (45 de escolas públicas e 36 de escolas privadas), por meio do *Maslach Burnout Inventory* e do Inventário de Estratégias de *Coping*, de Folkman e Lazarus, versão adaptada para o Brasil. Os resultados da correlação entre *burnout* e *coping* evidenciaram, em professores de escolas privadas, que quanto maior a utilização de estratégias de enfrentamento de confronto, maior era a exaustão emocional (0,544**) e a despersonalização; quanto maior a utilização de aceitação de responsabilidade, menor a realização profissional (-0,358**). Entretanto, os resultados da escola pública indicaram que quanto maior a utilização da estratégia de afastamento, de fuga e de esquiva, maior era a exaustão emocional (0,391**). A despersonalização (0,305*) eleva-se na medida em que houve uma maior utilização da estratégia de afastamento. Com relação à realização profissional, as autoras (2008), salientaram que quanto maior o uso de afastamento, menor o sentimento de realização no trabalho (-0,301*). Contudo, a utilização de resolução de problemas adiciona ao professor o sentimento de que o trabalho é fonte de realização profissional (0,323), funcionando tal como um processo de compensação.

As pesquisas apontam para uma necessidade de continuidade de novos estudos, considerando que *burnout* é um fenômeno psicossocial decorrente de estressores laborais, e que as estratégias de enfrentamento utilizadas podem prevenir a síndrome (Mazon *et al.*, 2008). Assim, este estudo teve como objetivo principal a avaliação de indicadores qualitativos de *burnout* de professoras de programas *stricto sensu*. São os objetivos secundários: 1) descrever o perfil sócio demográfico das participantes (idade, religião, estado civil, escolaridade, tempo de trabalho e carga horária); 2) avaliar as características dos valores apresentados pelas professoras de pós-graduação *stricto sensu* em relação à sua atividade profissional; 3) analisar os estressores que estão associados às atividades profissionais das professoras de pós-graduação *stricto sensu*; 4) descrever e compreender as estratégias de enfrentamento psicológico utilizadas pelas professoras de pós-graduação *stricto sensu*.

Método

Tipo de investigação

A presente pesquisa tem enfoque qualitativo, descritivo e exploratório. Para Straub (2005), o estudo descritivo na pesquisa qualitativa é o primeiro passo para o circuito da pesquisa, isto porque o pesquisador pode observar o comportamento de um determinado indivíduo ou de uma equipe. Para Deslauriers e Kerisit (2008), a pesquisa qualitativa tem sido, inúmeras vezes, utilizada para descrever uma situação social circunscrita (pesquisa descritiva) ou para explorar determinadas situações.

Deslauriers e Kerisit (2008), ainda, apontam que a pesquisa qualitativa de natureza exploratória possibilita familiarizar-se com as pessoas e as suas preocupações. Neste sentido, a pesquisa exploratória permite a conciliação de um diagnóstico da situação investigada, combinando a utilização do método com o levantamento de dados dos sujeitos envolvidos na pesquisa (experiências profissionais ou pessoais do sujeito investigado). A pesquisa exploratória permite mais precisão de detalhes, ela fornecerá informações contextuais que poderão servir de base para compreensão e formulação de um problema de pesquisa (Deslauriers & Kerisit, 2008).

Participantes

A amostra foi composta por 31 professoras que exercem a atividade de docência em ensino universitário *stricto sensu* (mestrado e doutorado), em uma instituição privada comunitária e filantrópica, localizada na cidade de Goiânia-GO. A pesquisa abrangeu 51% da totalidade das professoras da instituição que compõem o quadro do mestrado e do doutorado.

No mês de outubro de 2011, foi solicitado à Instituição de Ensino Superior os dados relacionados à quantidade de professores com titulação mínima de mestre, bem como tempo de casa, idade, sexo, lotação e carga horária na graduação e pós-graduação. Do referido relatório, constatou-se que o total geral de professores era de 1.112, sendo 569 mulheres. Destas, 61 eram docentes do programa *stricto sensu*, dentre as quais 55 atendiam aos critérios de inclusão.

Para o cálculo amostral, foi usada a fórmula da amostra aleatória simples [$n = \frac{N \cdot n^o}{N + n^o}$] (Barbetta, 2002), chegando-se ao número de 48 participantes. Destes, 31 tiveram condições de disponibilidade pessoal para participar da pesquisa.

Critérios de inclusão e exclusão

Inclusão: assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (anexo 1); ter no mínimo 2 anos de experiência docente na *stricto sensu*; e ter idade entre 37 (mínima observada nos registros da instituição) e 69 anos (máxima observada nos registros da instituição). Exclusão: estar em licença de trabalho na ocasião da coleta de dados.

Instrumentos

Roteiro de entrevista semi-estruturada (Anexo 2) – composto por seis grupos temáticos: Aspectos do ambiente do trabalho; Saúde física, emocional e ocupacional; Relação estresse, trabalho e estratégia de enfrentamento; Síndrome de *burnout*; Referente à organização; e Relação de gênero. Tal roteiro foi desenvolvido com base na literatura, bem como na prática clínica da pesquisadora.

Procedimento

Para o desenvolvimento deste estudo, foram adotados os procedimentos éticos previstos na Resolução do Conselho Nacional de Saúde – CNS, por meio da Resolução 196/96 do Ministério de Saúde (Brasil, 1996) e do Conselho Federal de Psicologia. Assim, após a aprovação do Projeto de Pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa da instituição, a pesquisadora entrou em contato com os Coordenadores dos Programas *stricto sensu*, com uma solicitação para trabalho em campo, buscando a permissão para o contato com seus profissionais.

O primeiro contato com as possíveis participantes da pesquisa se deu por meio de uma carta convite encaminhada por e-mail, delineando a investigação e convidando-as a participar da pesquisa. Com aquelas que aceitaram, o agendamento foi realizado de acordo com a disponibilidade de agenda de cada uma. Antes da entrevista, estabeleceu-se um diálogo sobre os itens dispostos no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Posteriormente, solicitou-se que assinassem o TCLE em duas vias, sendo que uma cópia ficou com a entrevistada e a outra com a pesquisadora, bem como a autorização para a gravação e transcrição das entrevistas.

A coleta de dados ocorreu individualmente, no período de março a junho de 2012, com duração média de 50 minutos. Com 99% das participantes foi possível realizar a entrevista em um único encontro. Apenas um caso foi preciso de uma nova agenda. As entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas literalmente. Duas das entrevistas gravadas foram descartadas por apresentarem uma qualidade ruim do registro em áudio.

Após a entrevista, a pesquisadora se disponibilizou para, caso houvesse alguma adversidade entre os participantes, associada ao processo de coleta de dados, realizar intervenção focal de apoio, orientação e encaminhamento. Contudo, não houve demanda.

A análise dos dados foi realizada após a transcrição literal das entrevistas, e estas foram submetidas à técnica de análise temática de conteúdo, segundo Bardin (2008).

Resultados e Discussão

Os resultados serão apresentados a partir dos dados sociodemográficos e da análise de conteúdo nas seguintes categorias temáticas: 1) valores; 2) estressores; 3) estratégias de enfrentamento; 4) realização no trabalho; 5) motivação para o trabalho; 6) gênero; 7) estado psicológico.

Dentre as participantes (N=31), a maioria (42%) encontrava-se na faixa etária entre 45 e 56 anos, sendo que 36% estavam com mais de 57 anos e 22% com idade entre 30 e 44 anos; 66% do grupo tinha companheiro habitual e 34% sem companheiro habitual; 82,2% possuía de um a três filhos e 14,7% não tinha filhos. Quanto à questão da religião, 67% das participantes declararam ter religião, 12% não tinham religião, 12% não frequentavam qualquer igreja e 9% declararam que acreditavam em uma entidade espiritual superior.

Os dados da situação de trabalho indicam que 100% tinham contrato fixo com a instituição. A maior parte das participantes (94%) possuíam titulação de doutorado e 6% de pós-doutorado. O tempo médio de atuação docente no ensino foi de 25 anos, onde 45% tinham entre 5 e 20 anos de atividade profissional e 55% de 21 a 51 anos de trabalho, em geral. Do grupo estudado, 58% estavam na instituição há mais de dois anos, enquanto que 42% estavam há mais de 18 anos na instituição na atividade de docência. A maioria do grupo trabalhava em três turnos, sendo que o terceiro turno, na maioria das vezes, é realizado em casa, correspondendo a um total de 55,9%, e em dois turnos somando 44,1%. A maioria das participantes (84,8%) leva trabalho para casa sempre e 15,2% leva às vezes; 48,5% permanecem mais de 75% do tempo diário de atividade em interação com os beneficiários do seu trabalho, 48,5% têm cerca de 50% de interação, e 3% têm menos de 30% do tempo em interação como os beneficiários do seu trabalho.

Em relação aos dados sociodemográficos, as pesquisas têm demonstrado que o fator idade é uma variável importante para o *burnout*, tal como atestam Gil-Monte *et al.* (2011), Maslach e Leiter (1999), Benevides-Pereira (2010), Moreno-Jimenez *et al.* (2009) e Carlotto (2011) que verificaram que pessoas casadas apresentam menos *burnout* que as solteiras, as separadas e as viúva. Maslach e Jackson (1985) explicam que as pessoas casadas, geralmente, são mais maduras psicologicamente e possuem um estilo de vida mais estável. Adicionalmente, Maslach e Leiter (1999) interpretam que, quanto mais jovem, maior o sentimento de distanciamento das pessoas com as quais o professor tem que se relacionar em seu trabalho; jovens profissionais precisam aprender a lidar com as demandas de trabalho, desenvolver habilidade e maturidade relacionais. Carlotto (2002) compreende que jovens professores possuem maior risco de desenvolver *burnout*, mediante suas grandes expectativas irrealistas em relação à profissão. Geralmente, professores iniciam sua carreira bastante entusiasmados e com muita dedicação, imaginando que o trabalho lhes proporcionará grande satisfação pessoal (Mazon, 2008). Contudo, segundo a autora (2008), as inevitáveis dificuldades do ensino em interação com vulnerabilidade e questões pessoais, acrescida das pressões e valores sociais, produzem sentimentos de frustração, desencadeando uma série de questionamentos com relação à profissão e ao desejo de manter o investimento na mesma. Neste sentido, ilustra o relato de uma participante de 37 anos de idade:

“Quando eu vim para ... por meio de concurso, eu achei que poderia ter mais possibilidade de crescimento, pois eu já vim para instituição com o título de doutora. Achei que se eu me dedicasse muito, muito, muito seria reconhecida, porém isso não aconteceu. O meu intuito aqui era de aumentar a minha carga horária e a capacidade para produzir mais. Mas isso aqui na instituição não é possível na condição que estou hoje, sou professora horista e só tenho 20 horas. Não me sinto incluída como uma professora pesquisadora neste modelo no qual eu me encontro, apesar de exercer essa função” (P11).

Contudo, os resultados dessa pesquisa sinalizam que o grupo de professoras da *stricto sensu* não está em processo de *burnout*. Um dos fatores prováveis do resultado negativo para a síndrome deve-se às características sociodemográficas do grupo estudado, onde a maior parte das professoras entrevistadas (78%) tem idade superior a 45 anos; 66% estão com companheiro habitual; 82,2% possuem filhos; 82% atuam, como docente há mais de 13 anos; 78% estão na instituição há mais de dez anos. Segundo Carlotto (2011) e Moreno-Jimenes *et al.* (2009), os resultados positivos para a síndrome, normalmente, têm sido apontado com maior frequência em professores do ensino médio e fundamental, assim como em pessoas solteiras, jovens e sem filhos.

Ainda quanto à variável idade, Maslach e Leiter (1999) e Carlotto (2002) ratificam que professores com menos de 40 anos apresentam maior risco de incidência, provavelmente devido às expectativas irrealistas em relação à profissão, à inevitável dificuldade do ensino acrescida das pressões e os valores sociais do mundo contemporâneo. Os sentimentos de frustração desencadeados provocam no professor uma série de questionamentos com relação à profissão e ao desejo de manter o investimento na mesma.

Na Tabela 1 encontram-se as categorias temáticas produzidas a partir dos relatos das participantes.

Tabela 1 – Descrição e frequência das categorias temáticas da análise de conteúdo.

Categoria	Descrição da Categoria	F	%
1. Valores	Referem-se às crenças, objetivos e metas desejadas que sintetizam resultados de vivências acumuladas e que expressam o que é bom para a participante.	131	5
2. Estressores	Tratam-se de aspectos que exigem um grau de adaptação da participante acima de suas forças adaptativas, usualmente, levando-as à perda da homeostase.	835	35
3. Estratégias de enfrentamento psicológico	Referem-se às formas de gerenciamento cognitivo, emocional ou comportamental das situações vivenciadas como estressoras.	378	15
4. Realização no trabalho	Refere-se ao sentimento de conquista profissional ou à percepção que os objetivos profissionais e institucionais foram alcançados em totalidade ou parcialidade.	161	6
5. Motivação para o trabalho	São qualificadores pessoal, institucional e financeiro que vão sendo atribuídos pela profissional e que podem produzir motivação para o trabalho.	250	10
6. Gênero	Refere-se ao conjunto de fatores que informam sobre as diferenças sociais e profissionais baseadas na condição sexual e biológica, que são construídas no contexto sócio cultural.	708	28
7. Estado psicológico	Condição psicológica atual que caracteriza a vivência subjetiva da pessoa.	13	1
Total		2.476	100

Dentro de cada categoria (Tabela 1) foram agrupadas as subcategorias temáticas que estão relacionadas ao: 1. Valor (1.1. Pessoal, 1.2. Organizacional; 1.3. Social); 2. Estressores (2.1. Sobrecarga de trabalho; 2.2. Decepção com as condições de trabalho\ Instituição; 2.3. Precariedade das condições de trabalho. 2.4. Contexto universitário. 2.5. Sintoma do estresse (físico e psicológico). 2.6. Auto exigência); 3. Estratégia de enfrentamento psicológico (3.1. Enfrentamento centrado na resolução do problema; 3.2. Enfrentamento centrado na emoção; 3.3. Enfrentamento religioso); 4. Relações de trabalho (4.1. Profissional; 4.2. Institucional); 5. Motivação para o trabalho (5.1. Subsistência financeira; 5.2. Social- Institucional; 5.3. Pessoal); Gênero (6.1. Percepção de igualdade no tratamento das relações de trabalho; 6.2. Percepção de diferença no tratamento das relações de trabalho; 6.3. Participação da mulher na produção do conhecimento; 6.4. Participação da mulher na vida da comunidade em geral; 6.5. Inserção da mulher no mercado de trabalho; 6.6. Empoderamento da mulher; 6.7. Conciliação entre responsabilidade doméstica e profissional; 6.8. Necessidade de auto superação profissional; 6.9. Perfil feminino; 6.10. Restrições estruturais e conjunturais no trabalho); 7. Estado psicológico.

Quanto aos dados qualitativos (Tabela 1), a categoria Estressor foi predominante (870 unidades de análise temática – UAT's – ou seja, trechos da entrevista que abordam um determinado tema comum) o que corresponde a 35% do total do grupo os exemplos ilustram a questão da sobrecarga de trabalho:

“Eu fico estressada com o acúmulo de atividades e o excesso de trabalho e de atividade para fazer. Eu sinto a agenda apertada demais, eu tenho a sensação que não vou dar conta dos prazos, e aí fico estressada, cansada, isso congestionava um pouco” (P3).

A possibilidade de não cumprimento dos prazos, o acúmulo de atividades, o excesso de trabalho e a constante pressão no que se refere ao tempo tem causado certa ansiedade. Esses sintomas psíquicos como afadiga constante é um dos mais referidos na literatura, e segundo Benevides-Bereira (2010) também pelas pessoas acometidas pelo *burnout*. Embora as professoras não estejam em processo de *burnout*, esse é um sinal de alerta para a síndrome. Gil-Monte *et al.* (2002), Benevides-Pereira (2003), Carlotto e Câmara (2007) e Maslach (2001) assinalam a sobrecarga de trabalho como uma das variáveis mais predispostas ao *burnout*. Isso se dá tanto com relação à quantidade quanto à qualidade excessiva de demandas que ultrapassam a capacidade de desempenho. Contudo, segundo Maslach e Leiter (1999), vale ressaltar que do ponto de vista da instituição, a carga horária de trabalho significa produtividade. Do ponto de vista da pessoal, a carga de trabalho significa tempo de energia e dedicação. Segundo as autoras encontrar um ponto de equilíbrio entre esses dois pontos é um desafio fundamental para a manutenção e o equilibrada do trabalho, assim como para a qualidade de vida. Maslach e Leiter (1999) sinalizam que a exaustão emocional na mulher também pode estar ligada à dupla jornada de trabalho exercida por ela.

Outro ponto crítico que apareceu com frequência considerável no relato das participantes, está relacionado com a decepção em relação às condições de trabalho. Esse item teve 203 UAT's, indicando falta de equilíbrio entre as exigências da profissão e a gratificação recebida. O seguinte relato ilustra a insatisfação do grupo em relação às condições de trabalho:

“Eu continuo tendo a mesma titulação que tinha antes de concluir o doutorado, antes de fazer tudo que faço, antes de me matar do jeito que estou me matando. Então é isso que vai desgastando a falta

de reconhecimento não é só minha, é de toda uma categoria, principalmente dos professores que atuam no mestrado e no doutorado, onde o trabalho não é reconhecido” (P7).

Para Benevides-Pereira (2010) e Maslach e Leiter (1999), a falta de equilíbrio entre as exigências da profissão e as recompensas recebidas pelo docente tem sido um dos fatores desencadeantes para o *burnout*. Segundo Maslach e Leiter (1999), as pessoas esperam que seus trabalhos lhes tragam a recompensa material do dinheiro, do prestígio e da segurança, mas, atualmente, as organizações estão proporcionando menos de esses três pontos, mesmo quando as pessoas investem na organização e trabalham mais. Neste sentido, o ambiente de pós-graduação (mestrado e doutorado) ainda é um lugar que proporciona ao professor um prestígio social, embora o salário, ao ser considerado defasado, e a sobrecarga de trabalho sejam fatores estressantes. O relato de uma das professoras, com 30 anos na instituição, ilustra a situação:

“Sou realizada profissionalmente, no sentido de ter conseguido fazer o mestrado, o doutorado e de ter crescido intelectualmente. Faço parte de um grupo que, infelizmente, na nossa sociedade, é para poucos. Ter a possibilidade de estar nesse grupo realizando este trabalho há 30 anos é, para mim, uma realização profissional. Temos certos privilégios. Não se pode pensar em realização econômica.” (P2).

O segundo ponto crítico relacionado com os estressores e que teve uma frequência significativa foi a sobrecarga de trabalho. Esse item teve 194 UAT's. A sobrecarga de trabalho, segundo Carlotto (2002), Maslach e Leiter (1999), Tamayo (2008) e Benevides-Perereira (2010), diz respeito tanto à quantidade como à qualidade excessiva de demanda que ultrapassa a capacidade de desempenho, por insuficiência técnica, de tempo ou da infraestrutura organizacional. Tal pressão foi observada nos seguintes relatos:

“A Instituição quer que você pesquise, mas nós não temos o tempo necessário para isso, são muitas atividades ao mesmo tempo” (P29); e, “Eu tenho que justificar editais, ponho todas as metas a ser cumpridas, quando eu as realizo muito bem são atingidas apenas 50% das metas de um projeto. O que depende da agilidade de um projeto institucionalmente é muito complicado; é quase zero, para não dizer zero” (P5).

Diversos autores (Carlotto, 2011; Garcia & Benevides-Pereira, 2003; Maslach & Leiter, 2001; e Gil-Monte *et al.*, 2011), têm comprovado que a sobrecarga de trabalho tem sido uma das variáveis importantes, uma vez que ela pode predispor ao *burnout*. Neste sentido, tanto os relatos apresentados quanto os dados quantitativos da análise do discurso nos itens decepção com as condições de trabalho e sobrecarga de trabalho merecem destaque. As questões relacionadas à organização do trabalho profissional (condições de trabalho, sobrecarga de trabalho e política institucional) têm sido uma das variáveis com maior poder preditivo de associação com o *burnout*. A variável estressor pode estar assinalando para possibilidade futura do processo de *burnout*.

Mesmo que os resultados da variável estressores assinalem para uma possibilidade futura de *burnout*, ainda assim, é importante observar, segundo Mazon *et al.* (2008) e Carlloto (2002), outras características, tais como: educação, posição social, anos de prática de ensino, nível de ensino que atua etc. Tais aspectos podem influenciar a capacidade psicológica de enfrentamento. Além disso, a variável fator organizacional (insatisfação com as políticas da pós-graduação e as condições de

trabalho na organização), pode indicar para um processo de *burnout* futuro, mesmo que de forma ainda pouco imperceptível.

Para Benevides-Pereira (2010) e Maslach e Leiter (1999), para a prevenção ou intervenção nos processos relativos à síndrome de *burnout*, a informação dever ser a primeira ação a ser adotada. Conhecer os agentes deflagradores, os mediadores, assim como os sintomas geralmente presentes na síndrome, pode favorecer a mudança da condição de estresse, assim como as ações e as relações de trabalho desenvolvidas pela organização com o corpo docente.

O Gênero feminino foi a segunda categoria que apresentou um número significativo de frequência de resposta (28%). Esta categoria refere-se ao conjunto de fatores que corroboram sobre as diferenças sociais e profissionais baseadas na condição sexual e biológica, que são construídas no contexto sócio cultural. Neste sentido, o exemplo seguinte ilustra questões relacionadas às conquistas e às exigências profissionais, mas, que algumas vezes podem estar relacionadas, também, a construções sociais compartilhadas:

“Vejo por um lado muito bom a nossa conquista, mas também tenho visto o quanto isso tem nos custado de cansaço, de desgaste, de estresse, de dedicação ao trabalho e de medo. Alguns medos são superados, outros ainda não superados. Às vezes, nos esquecemos que muitas de nós não fomos preparadas para ocupar os lugares que ocupamos, e não nos damos o direito de dar os passos que temos que dar” (P3).

A eficácia do trabalho feminino tem mostrado o quanto as mulheres têm conquistado espaço profissional, inclusive em posições de destaque. Segundo Scott (2012), a população feminina no mercado de trabalho está praticamente equiparando-se à dos homens, representando cerca de 49,7%. Assim, as mulheres estão cada vez mais avançando, podendo vislumbrar conquistas mais significativas.

A mulher contemporânea está muito mais presente no ambiente profissional, e tem contribuído tanto no meio científico (pesquisa) como nas organizações:

“Tenho uma rede de pesquisa e de pesquisadores e professores parceiros na UNICAMP e FAPESP. Também coordeno uma linha de pesquisa do nosso programa do mestrado e doutorado” (P23).

As ações de trabalho desenvolvidas pelas participantes reforçam positivamente a figura da mulher no mercado de trabalho e na sociedade. Entretanto, em alguns casos, essa dedicação profissional tem levado a uma sobrecarga de trabalho. Maslach e Leiter (1999) sinalizam que quando ocorre a exaustão emocional na mulher, esta também pode estar ligada à dupla jornada exercida por ela. Entretanto, nos relatos percebe-se professoras atuantes, que se relacionam com o seu trabalho de forma positiva e gratificante, assim, estão continuamente empreendendo novas ações (rede de pesquisa, na transmissão do conhecimento, representação em conselho etc.), ou seja, as participantes apresentam características de pessoas proativas. Para Benevides-Pereira (2010), assim como Maslach (2001), a personalidade resistente ao *burnout*, normalmente, são de pessoas que se permitem ao desenvolvimento de novas experiências profissionais que possibilitem o crescimento pessoal, assim como o contexto organizacional, uma vez que as relações organizacionais podem ou não ser o fator facilitador do processo de *burnout*. Gil-Monte (2011) destaca que as características pessoais não

seriam em si mesmo descendentes do *burnout*, mas facilitadores ou inibidores da ação dos agentes deflagradores da patologia.

Mello (2011) afirma que a inclusão da mulher no mercado de trabalho trouxe mudanças significativas na área social, familiar e atribuiu a esta novos valores e papéis na sociedade. Assim, de acordo com a autora (2011), o gênero feminino vem se constituindo como sujeito ativo, de modo que a imagem de passividade e ociosidade vem sendo desconstruída além de contribuir para sua autonomia. Características de personalidade ativa podem ser ilustradas no seguinte discurso de uma participante:

“A mulher está cada vez mais no mercado de trabalho, você vê e lê nas pesquisas que as mulheres estão cada vez, mais no mercado de trabalho e, com uma visibilidade maior. A revista Veja da semana passada mostrou as mulheres que são líderes de grandes empresas multinacionais. Então, as mulheres têm conseguido avançar e muito, cada vez melhor e cada vez mais inseridas no mercado de trabalho” (P4).

A terceira categoria com maior número de resposta (15%) foi a de Estratégias de enfrentamento psicológico. Destas, as mais usadas foram centradas na resolução do problema com 196 UAT's, já a estratégia centrada na emoção obteve 182 UAT's e o *coping* religioso 8 UAT's. Assim, esse grupo apresentou maior tendência a usar de enfrentamento focado na resolução do problema (confronto, busca de suporte social, aceitação da responsabilidade e resolução de problemas). Nos exemplos a seguir, observa-se uma manifestação da busca de suporte social:

“Tive relações muito legais, mas acho que eu não teria conseguido superar meus problemas pessoais se não fosse o processo terapêutico”. ... “Emocionalmente eu acho que eu aprendi mais a lidar. Eu fiz muita terapia, análise, terapia de grupo, então fui aprendendo a lidar com isso. Hoje eu acho que eu sou o que sou porque me viro com os meus limites e busco em mim mesma os meios pra ir superando as minhas dificuldades” (P17).

Segundo Pinheiro, Tamayo e Troccoli (2003), o uso de Estratégias de enfrentamento centradas no problema pode prevenir o desenvolvimento de *burnout*, mas a utilização constante só de estratégias centradas na emoção pode facilitar a aparição de *burnout*. Convém acrescentar que, apesar de poder evitar algumas ações diretas, a estratégia de enfrentamento centrada na emoção pode ser útil na manutenção do senso de bem-estar, de integração e de esperança (Savóia, 1996; Lazarus & Folkman, 1991).

Entretanto, segundo Seidl *et al.* (2001), as estratégias focalizadas no problema ou na emoção não são, necessariamente, excludentes, um vez que diferentes estratégias podem ser utilizadas simultaneamente para lidar com determinadas situações estressoras. O *coping* focalizado na emoção pode facilitar o *coping* focalizado no problema por remover a tensão e, similarmente, o *coping* focalizado no problema pode diminuir a ameaça, reduzindo assim a tensão emocional.

Segundo Savóia (1996), a regulação da emoção busca a diminuição do transtorno emocional gerado por uma situação estressante, é utilizada quando a pessoa percebe que não tem mais força e precisa lidar com o estresse; uma das estratégias é mudar o tipo de atividade por um determinado período.

Neste estudo, mesmo na presença de acontecimentos estressores, as participantes conseguiram gerenciar de forma satisfatória e adaptativa as situações de estresse, não evoluindo para uma fase de resistência ou de exaustão.

Com relação à categoria Motivação para o trabalho, o grupo apresentou um percentual de 10%. Motivação para trabalho refere-se ao conjunto de fatores que levam a participante a manter-se aderida ao trabalho. Assim, a principal motivação está relacionada à questão pessoal (7%), seguida pela questão institucional (1.8%), sendo o salário o terceiro motivo lembrado (1.2 %). Assim, a maior parte do grupo mencionou o relacionamento com o aluno, uma boa aula, um bom desempenho do aluno, além do envolvimento e satisfação com os diversos trabalhos realizados como sendo os motivadores centrais. A questão econômica não foi fator predominante e motivacional base para o trabalho, a exemplo dos seguintes relatos:

“Gosto de conhecer outras pessoas, de relacionar com os alunos, gosto muito dos alunos” (P27); “Quando eu me consigo fazer entender bem em uma aula e ou em uma orientação, me sinto realizada”(P30).

As experiências de troca entre professor e aluno, conforme também apontam Codo e Vasques-Menezes (2000), evidenciam-se como fonte de satisfação e reforço do comprometimento com seu trabalho, além de expressar a valorização do seu produto. Assim, supõe-se que esse indicador seja fator protetor, uma vez que o relacionamento com o aluno, uma boa aula e a atividade acadêmica tornam-se positivas e gratificantes, enquanto que o salário, mesmo que seja fundamental para a sobrevivência e manutenção da vida, passe a ocupar um lugar secundário. Esse fenômeno não significa que o professor não tenha problema com o salário, mas são outros fatores que mais estressam e, conseqüentemente, desqualificam a vida profissional do participante.

Um segundo ponto que também merece destaque está relacionado à herança histórica, uma vez que a profissão docente nasceu a partir da necessidade da igreja e, naquela ocasião, era tida como uma profissão voltada para a vocação, a doação e a abnegação. Talvez, em parte, isto explica porque a docência ainda é muito relacionada ao gênero feminino, devido a raízes históricas da categoria, relacionada ao cuidado e o carinho (Zaffari, 2009).

Neste contexto de ser educador, Codo e Vasque-Menezes (2000) acentuam que educar é um ato mágico e singelo de reconstruir os laços entre o passado e o futuro, assim como o saber fazer está na mão do professor, condição principal de sua atividade de trabalho:

“Na Instituição você não é só um professor, você é um educador, que acredita na relação humana, acredita que toda pessoa pode melhorar e, como consequência, o mundo também” (P19).

Codo e Vasques-Menzes (2000) salientam que essa visão positiva do professor em ser educador ainda está sendo suficiente para que alguns não caiam em descrença em relação à instituição e a seu trabalho; sendo assim, pode se considerar fator protetor ao *burnout*. Entretanto, é interessante ratificar que, mesmo com todo o envolvimento e satisfação com o trabalho realizado, existem questões relacionadas à organização institucional que são fatores estressores. Um destes é a insatisfação com as políticas institucionais, assim como as questões relacionadas ao plano de cargos e salário, que pode ser observada na fala de algumas professoras, a exemplo dos relatos a seguir:

“Aqui ... não se pode pensar em realização econômica, pois não existe uma política definida na instituição” (P2); “Então, é isso que vai desgastando. A falta de reconhecimento não é minha, é de toda uma categoria, principalmente dos professores que atuam no mestrado e no doutorado, onde o trabalho não é reconhecido” (P7); “Todos que estão na ... são promovidos para titular e todos os

professores que estão no mestrado e doutorado, que estão levantando o nome desta instituição, não são promovidos para titular, o máximo que pode chegar é adjunto III” (P7).

Entretanto, as participantes envolvidas nesse sistema, para lidar como os estressores (políticas institucionais, questões do plano de cargo e salários etc.), passam a utilizar estratégias de enfrentamento focalizadas na emoção como uma forma de alívio e como fator protetor para ao estresse.

De modo geral, o *coping* emocional, normalmente, é um tipo de estratégia de enfrentamento para reduzir a tensão do desgaste emocional. Entretanto, a longo prazo, pode acarretar em exaustão e desgaste emocional. Considerando-se que os demais indicadores de estresse levantados neste estudo apontam para a normalidade, ou seja, mesmo diante da presença de eventos estressores, as participantes conseguem gerenciar de forma satisfatória as situações de estresse, não evoluindo para uma fase de resistência ou de exaustão, supõe-se que o uso da regulação da emoção tem sido também adequado, ainda que a literatura, em geral, aponte sua menor eficácia.

Sobre a Realização no trabalho, o grupo que participou da pesquisa apresentou 6% das respostas. A Realização no trabalho refere-se ao sentimento de conquista ou à percepção de que os objetivos profissionais e institucionais foram alcançados em totalidade ou parcial. Neste sentido, o grupo demonstrou uma relação positiva quanto à Realização profissional no sentido pessoal. As participantes da pesquisa expressaram da seguinte forma:

“Sou realizada profissionalmente, no sentido de ter conseguido fazer o mestrado e o doutorado, de ter crescido intelectualmente e de fazer parte de um grupo, que é para poucos na nossa sociedade”(P2).

Segundo Tamayo (2008), assim como Abrahão e Cruz (2008), tem-se observado que o estresse prejudicial à saúde do trabalhador se dá em grande parte, quando a pessoa é exposta a atividades que demandam uma sobrecarga de trabalho, as relações interpessoais tensas no ambiente e, ao mesmo tempo, quando existe um papel ambíguo e conflitante no local de trabalho; fatores que podem ser incontroláveis pelo indivíduo levando-o a desenvolver o *burnout*. Neste sentido, percebe-se no discurso das participantes que há um conflito em relação à realização profissional e ao local de trabalho, sendo este negativo no que se refere às questões relacionadas às políticas institucionais e positivo com relação ao trabalho realizado. Contudo, os valores pessoais apresentados pelas participantes serviram como fator protetor ao *burnout*.

É importante ressaltar, ainda, que a percepção que o docente tem do contexto organizacional e seus valores pode ser um elemento de estímulo para a execução do trabalho. A vocação para o compromisso social da instituição foi um valor destacado e valorizado.

Ainda, sobre a categoria Valores (pessoal, organizacional e social), o grupo pesquisado apresentou 5% do total de UAT's, predominando os valores pessoais, em seguida os valores organizacionais e, por fim, os valores sociais.

No que se refere ao valor organizacional (Tamayo, 2008), os seguintes relatos são ilustrativos:

“Ela tem sim algumas características de instituição privada que muitas vezes dificulta a nossa vida, principalmente no campo da pós-graduação. Na graduação nem tanto, acho que a graduação ainda é um local privilegiado da ...” (P6) e “Desde que entrei aqui, até hoje, eu vejo a instituição se tornando mais formal, objetivando seu caminho, suas estratégias, seu tratamento com os funcionários” (P17).

No relato apresentado, evidencia-se as transformações pelas quais a instituição vem passando, assim como fica evidente que as professoras não desconhecem a nova realidade institucional, não se alienando a elas, mas conseguem fazer uma releitura do novo modelo de gestão e dos valores que a organização vem estabelecendo. Segundo Sampaio (2011), o ensino universitário privado tem passado por mudanças no seu modo de administrar e com isso vem assumindo cada vez mais características e modelos de gestão empresarial. Para Gil-Monte, Carlotto e Câmara (2011), dado às transformações do mundo contemporâneo a educação é vista como produto do capitalismo, e isto tem causado prejuízo às pessoas diretamente envolvidas no processo, sendo o professor um deles.

Entretanto, no que se refere ao Valor pessoal (84,73%), que são princípios que orientam a vida da pessoa, além de expressar as metas da mesma. Tamayo e Tróccoli (2002) consideram que os valores pessoais, assim como as expectativas dos empregados acerca da profissão, da organização e da sua própria eficácia pessoal, podem ser um dos fatores que contribuem significativamente para o *burnout*. Contudo, as professoras apresentam uma visão positiva em relação aos valores pessoais, a exemplo o relato a seguir:

“Me vejo como uma pessoa responsável, compromissada, uma relação muito boa com o trabalho. Também uma lutadora; uma lutadora procurando vencer os desafios” (P2).

Uma visão positiva sobre o seu valor pode tornar-se fator protetor ao *burnout*, uma vez que os valores organizacionais, apesar de importantes, são apenas mais um dos aspectos a serem considerados.

A categoria Estado psicológico equivale a 1% do total de respostas do grupo. Contudo, não houve alteração significativa.

A análise qualitativa dos dados realizados possibilita inferir que esse grupo pesquisado é atuante na instituição e na comunidade, com características proativas no que diz respeito ao trabalho e às relações nela estabelecidas. Neste sentido, objetivamente, pode-se afirmar que as professoras que participaram da pesquisa não estão no processo de *burnout*. Por fim, há de se destacar que os resultados encontrados não devem ser generalizados a todas as categorias de professores que, a seu tempo, poderiam ser objetos de novas investigações.

Conclusão

Os resultados obtidos permitem afirmar que a relação entre as estratégias de enfretamento, assim como as ações proativas e os valores pessoais, o compromisso, o controle e o desafio das professoras, têm sido fatores protetores para o *burnout*. Por outro lado, no que se refere às questões organizacionais, o resultado pode estar sinalizando um conflito moderado com relação às questões institucionais.

Entretanto, no momento atual, as professoras, por estarem envolvidas com uma série de estressores internos (políticas etc.) e externos (cobranças por volume de publicações etc.), não conseguem discriminar, com clareza, quais fatores estão sofrendo maior influência sobre suas vidas atuais.

Há de se considerar, ainda, que o grupo de professoras que não teve condições de participar da pesquisa justificou o impedimento por falta de tempo, ou por estar em processo de pós-doutorado, e ainda cumprindo carga horária de trabalho ou pela correria diária da profissão e por outros compromissos pessoais. Entretanto, a pesquisa pode ser generalizada para a instituição à qual as

professoras fazem parte, uma vez que a amostra foi composta por 51% das professoras que compõem o quadro da pós-graduação *stricto sensu*.

Referências bibliográficas

- Abrahão, J. & Cruz R. M. (2008). Perspectivas de investigação do mal-estar no trabalho com base nos modelos teóricos do estresse e da psicodinâmica do Trabalho. Em A. Tamayo (org.). *Estresse e cultura organizacional* (pp. 107-126). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Antoniazzi, A. S. & Dell'Aglio, D. D. e Bandeira, D. R. (1998) *O conceito de coping: uma revisão teórica*. Rio Grande do Sul: Estudos de Psicologia, 3(2), 273-294.
- Barbetta, A. P. (2002). *Estatística aplicada às ciências sociais*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 5ª edição. Acesso em: 20/07/2011.
- Bardin, L. (2008). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Benevides-Pereira, A. M. T (2010). *Burnout: o processo de adoecer pelo trabalho*. Em A. M. T. Benevides-Pereira (org.). *Burnout: quando o trabalho ameaça o bem-estar* (pp. 21-91). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Brasil. Lei n. 9.349/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, 23 de dezembro de 1996. Atualizada em 25/10/2011. Acesso em: 22/12/2012.
- Carlotto, M. S. (2002). A Síndrome de *burnout* e o trabalho docente. *Psicologia em Estudo*, 7(1): 21-29. Acesso em: 20/11/2011.
- Carlotto, M. S. & Câmara, S. G. (2004). *Análise fatorial do Maslach Burnout Inventory (MBI) em uma Amostra de Professores de Instituições Particulares*. *Psicologia em Estudos*, 9(3): 499-505.
- Carlotto, M. S. & Câmara, S. G. (2007). *Preditores da síndrome de burnout em professores*. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educação (ABRAPEE)*, 11(1): 101-110. Acesso em: 19/07/2011.
- Carlotto, M. S. & Câmara, S. G. (2008). *Síndrome de burnout e estratégia de enfrentamento em professores de escola pública e privada*. *Arquivo Brasileiro de Psicologia*, 60 (1): 29-46. Acesso em 10/01/2013.
- Carlotto, M. S. (2011). *Síndrome de burnout em professores: prevalência e fatores associados*. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 11(4): 403-410. Acesso em: 08/08/2012.
- Codo, W. & Vasques-Menezes, I. (1999). O que é *burnout*? Em W. Codo (org.) *Educação: carinho e trabalho: Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar a falência da educação* (pp. 237-254). Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.
- Codo, W. & Vasques-Menezes, I. (2000). *Burnout: sofrimento psíquico dos trabalhadores em educação*. Instituto Nacional de Saúde no Brasil. Acesso no http://www.sindiute.org.br/downloads/documentos/caderno_de_saude_do_trabalhador.pdf. Acesso em 22/11/2012.
- Folkman, S. & Moskowitz, J. T. (2004). *Coping: Pitfalls and Promise*. *Annual Reviews of. Psychologia*, 55, 745-774.
- Garcia, L. P., Benevides-Pereira, A. M. (2003). Investigando o *burnout* em professores universitários. *Revista Eletônica Inter Ação Psy*, 1(1), 76-89. Acesso em: 20/03/2012.
- Gil-Monte, P. R., Carlotto, M. S. & Câmara, S. G. (2011). Prevalence of burnout in a sample of Brazilian teachers. *The European Journal of. Psychiatry*, 25(4), 205-212. Acesso em: 01/02/2013.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1991). The concept of *coping*. Em Monat, A & Lazarus, R. S. (Orgs.). *Stress and coping: na anthology* (189-206). New York: Columbia University Press.

- Maslach, C. & Jackson, S. E (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2, 99-113. Acesso em: 08/06/2011.
- Maslach, C. & Jackson, S. E (1985). *The role of sex and family variables in burnout*. *Sex Roles*, 12, 837-851. Acesso em: 08/06/2011
- Maslach, C. & Leiter, M. P (1999). *The truth about burnout: how organizations cause personal stress and what to do about it*. San Francisco, Jossey-Bass Inc., Publishers. Tradução: Martins, M. S. (1999). Campinas, SP: Papirus.
- Maslach, C. (2001). *Burnout*, *Psychology of International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. New York: Elsevier Science Ltda. Acesso em: 09/10/2011.
- Mazon, V., Carlotto, M. S. & Câmara, S. (2008). Síndrome de *burnout* e estratégia de enfrentamento em professores. *Arquivos Brasileiro de Psicologia*, 60 (1): 55-59. Acesso em: 13/01/2013.
- Mello, J. M. (2011). Igualdade entre homens e mulheres no mercado de trabalho ainda é utopia. *Revista Ártemis*, V. 12, p. 88-97. Acesso em: 17/07/2012.
- Mendonça, H. & Costa Neto, S. B. (2008). Valores e estratégias psicológicas de enfrentamento ao estresse no trabalho. Em A. Tamayo (org.). *Estresse e cultura organizacional* (pp. 193-228). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Ministério da Saúde (1997). Conselho Nacional de Saúde. Diretrizes e normas para pesquisa envolvendo seres humanos. Resolução CNS 196/96. Brasília: Ministério da Saúde.
- Moreno-Jimenez, B., Carvajal, R. R., Hernández, E.G., Gamarra, M. M. & Puig, R. F. (2009) *El burnout del profesorado universitario y las intenciones de abandono: un estudio multi-muestra*. Madrid: *Revista de Psicología del Trabajo Y de las Organizaciones*. 25(2): 149-163. Acesso em 20/08/2012.
- Pinheiro, F. A., Tróccoli, B. T. & Tamayo M. R. (2003) Mensuração de *coping* no ambiente ocupacional. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. 19(2): 153-158. Acesso em 03/1/2011.
- Tamayo A. (2008). Valores organizacionais e estresse no trabalho. Em A. Tamayo (org.). *Estresse e cultura organizacional* (pp. 354-379). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Tamayo, M. R. & Tróccoli B. T. (2002). Exaustão emocional: relações com a percepção de suporte organizacional e com as estratégias de *coping* no trabalho. *Estudo de Psicologia*, 7(1): 37-46.
- Scott, A. Silvia (2012). O caleidoscópio dos arranjos familiares. Em Pinsky, C. Bassanezi & Pedro, J. Maria (org). *Nova história das mulheres no Brasil*. São Paulo. Contexto.
- Savóia, M. G., Santana, P. R. & Mejias N. P. (1996). Adaptação do inventário de estratégias de *coping de Folkman e Lazarus para o Português*. São Paulo, *Psicologia USP*, 7(1/2): 183-201. Acesso em: 03/11/2011.
- Sampaio, H. (2011). O Setor privado de ensino superior no Brasil: continuidade e transformações. Campinas: *Revista Ensino Superior UNICAMP*. 2, 28-43. Acesso em: 30/11/2012.
- Seidl, E. M. F., Tróccoli B. T. & Zannon C. M. L. da C. (2001). Análise fatorial de uma medida de estratégias de enfrentamento: *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. 17(3), 225-235. Acesso em: 22/12/2012.
- Zaffari, N. T., Peres, V. L., Carlotto, M. S. & Câmara, S. G. (2009). Síndrome de *burnout* e estratégias de *coping* em professores: diferença entre gêneros. *Psicologia IESB*, 1(2), 1-12.

Los autores

Yenny Aguilera Zarza

yennyaguilera@gmail.com

Licenciada en Psicología; Universidad Católica- Paraguay. Master of Arts - Educational Psychology. Universidad de Utah, Estados Unidos de América. Especialización en Desarrollo del Potencial Humano; Universidades de Wisconsin y North Caroline, EEUU. Especialista en Gerencia Social Innovadora; Instituto Interamericano para el Desarrollo Social -BID. Especialista en Evaluación Institucional; UDUAL, CAPES, UC. Investigación Social Cualitativa; Universidad Laval (Canadá), U.Católica (Asunción). Profesora Permanente de Psicología de la Personalidad, Asesoramiento Psicológico Individual y de Grupos; U.Católica Paraguay. Profesora Investigadora de la Universidad Nacional de Itapúa. Paraguay

Sebastião Benício da Costa Neto

sebastiaobenicio@gmail.com.

Doutor em Psicologia, Universidade de Brasília (UnB). Pós-Doutor em Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FURG); Docente de graduação e pós-graduação stricto sensu da PUC/Goiás. Psicólogo da Universidade Federal de Goiás. Pesquisador na área da qualidade de vida e saúde, psicologia da saúde e psico-oncologia. Membro da Diretoria da Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (ABEP).
Brasil

Lilia Lucy Campos Cornejo

lilialucy@hotmail.com

Doctora en Psicología. Docente de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional "Hermilio Valdizán" de Huánuco- Perú. Especialista en Psicopedagogía, Neurociencias y Educación. Ex Decana de la Facultad de Medicina y Psicología. Evaluadora Externa para la Acreditación de las Facultades de Psicología en el Perú.
Peru

Ofelia Desatnik Miechmsky

odesat@gmail.com.

Responsable academica del Posgrado en Terapia Familiar en el Programa de Maestría en Psicología de la UNAM en la FES Iztacala. Profesora Titular de la Universidad Nacional Autonoma de Mexico en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala. Licenciatura en Psicología, Maestría en Psicología del Desarrollo, Maestría en Terapia Familiar Sistémica.
México

Yolanda Elena García Martínez

Licenciada en Psicología. Magister. Coordinadora del Centro Integral de Intervención Psicológica. Universidad Michoacana.
México

Agustín Jazmín González
México

Miguel Angel Jaimes Campos
mangeljc77@yahoo.com

Egresado de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Docente en las Universidades San Martín y César Vallejo en la ciudad de Lima. Especialista en Terapia Cognitivo Conductual, Neurociencias y Educación. Magister en Psicología Educativa y Recursos Humanos.
Peru

Keila Maria Moura Silva Ribeiro
keila@pucgoias.edu.br

Psicóloga e Mestre em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás). Docente e Assessora da Pró-Reitoria de Desenvolvimento da PUC Goiás. Pesquisadora na área da saúde do trabalhador.
Brasil

Emilio Alberto Ortiz Torres
eortiz@ict.uho.edu.cu

Licenciado en Psicología. Doctor en Ciencias Psicológicas. Profesor titular. Director del Centro de Estudios sobre Ciencias de la Educación Superior.
Cuba

Dulce María Judith Pérez Torres
dulcemaria.perez01@upaep.mx

Doctora en Pedagogía, por la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla. Maestra en Psicología Social por la Universidad Autónoma de Puebla. Maestra Orientación Familiar por la Universidad Iberoamericana plantel Golfo-Centro y Licenciada en Psicología por la Universidad Autónoma de Puebla.
México

Teresa Jacqueline Pérez Torres
chinquis_ters@hotmail.com

Estudiante de Licenciatura en Procesos Educativos de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla BUAP.
México

Vicenta Rocío Piguave Pérez
rociopiguave@yahoo.es

Ingeniera Comercial. Profesora titular. Alumna del doctorado en ciencias pedagógicas.
Ecuador

Eduardo Enrique Sandoval Obando

eduardo.Sandoval.o@gmail.com

Psicólogo. Magister en Educación, Mención Políticas y Gestión Educativas. Doctorando en Ciencias Humanas (Universidad Austral de Chile). Becario Conicyt y Tesista de doctorado asociado al Proyecto Fondecyt N' 1110577 "Asombros educativos infantiles y propensión a aprender".
Chile

Hermes Villarreal Tique

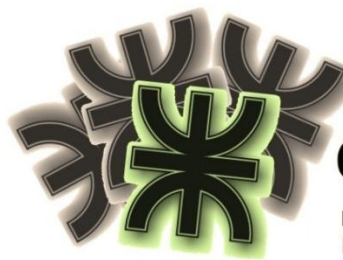
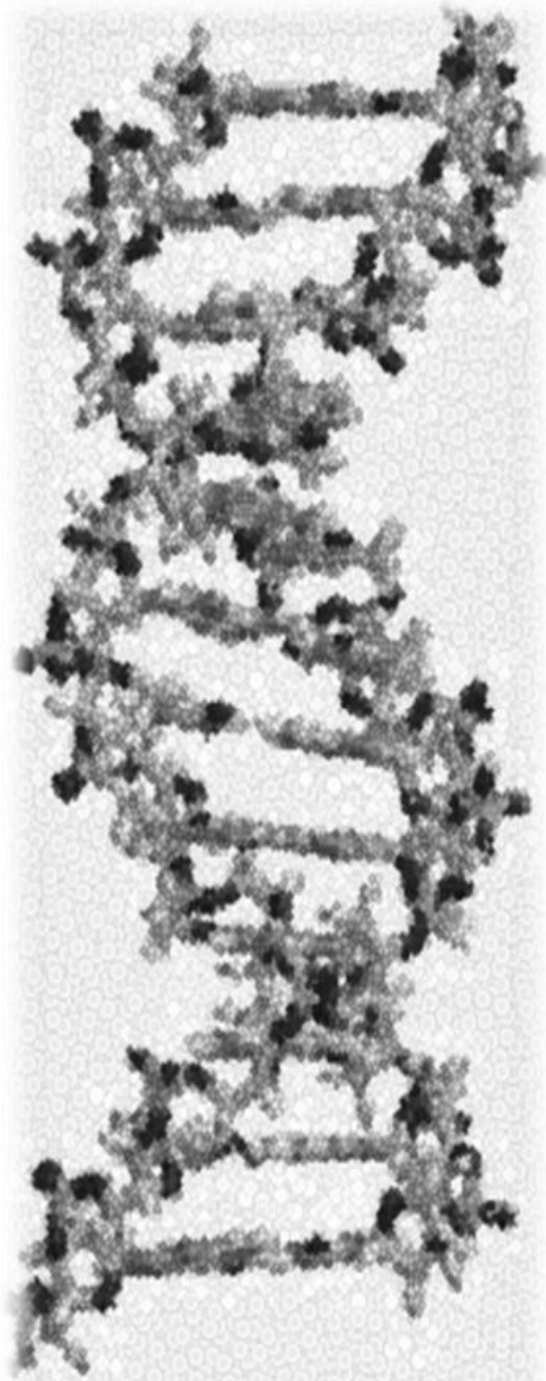
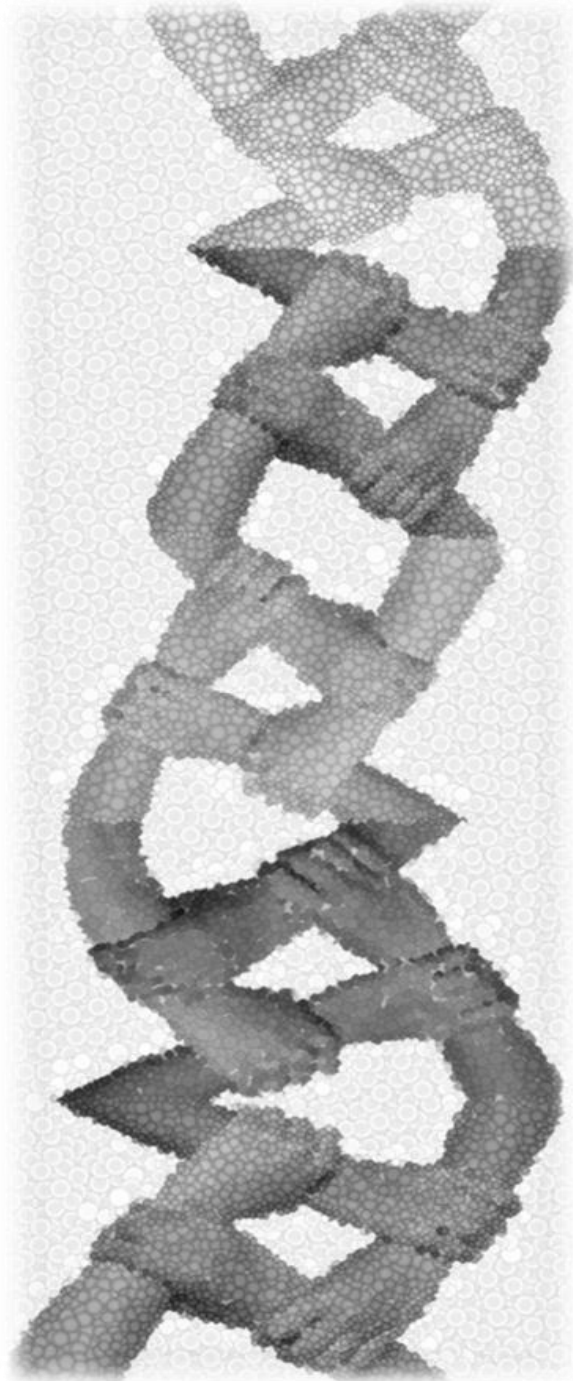
hermesvillarreal@yahoo.es

Psicólogo Social. Magister en Desarrollo Educativo y Social. Docente universitario e investigador social sobre procesos organizativos, participación política y educación comunitaria. Coordinador del proyecto de maestría en psicología comunitaria de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia de Colombia –UNAD-. Asociado al equipo coordinador de iniciativas en psicología política de Cátedra Libre Martín Baró. Colombia

Elsa Edith Zalapa Lua

elsazalapa@yahoo.com.mx

Licenciada en Psicología. Magister.
México



Integración Académica en Psicología.

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