

# Juventud y grupos en la educación superior: apuntes desde la psicología

Centro de Estudios para el Perfeccionamiento  
de la Educación Superior (CEPES)



Juventud y grupos en la educación superior:  
apuntes desde la psicología



# Juventud y grupos en la educación superior: apuntes desde la psicología

---

CENTRO DE ESTUDIOS PARA EL PERFECCIONAMIENTO  
DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR (CEPES)



37.15

Uni

U Universidad de La Habana. Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior. Juventud y grupos en la educación superior: apuntes desde la psicología. -- La Habana: Editorial UH, 2014. 232 p.; 23 cm.

1. PSICOLOGÍA EN LA EDUCACIÓN

2. JÓVENES

I. t.

ISBN: 978-959-7211-48-8

**EDICIÓN** Aymeé Almeida Victorero

**DISEÑO DE PERFIL DE LA COLECCIÓN** Alexis Manuel Rodríguez Diezcabezas de Armada / Claudio Sotolongo

**DISEÑO** Jennifer Jiménez Rico

**CORRECCIÓN** Arellys Enríquez Lavandera

**COMPOSICIÓN** Susana Fuentes Jiménez

**CONTROL DE LA CALIDAD** Boris Abel Badía Díaz / Haydée Arango Milián

**SOBRE LA PRESENTE EDICIÓN** © CEPES, 2014

© Editorial UH, 2014

**ISBN** 978-959-7211-48-8

**EDITORIAL UH** Facultad de Artes y Letras, Universidad de La Habana  
Edificio Dihigo, Zapata y G, Plaza de la Revolución,  
La Habana, Cuba. CP 10400.

Correo electrónico: [editorialuh@fayl.uh.cu](mailto:editorialuh@fayl.uh.cu)

# Índice

Una necesidad de la juventud universitaria cubana	9
ROBERTO CORRAL	

## REGULARIDADES DEL DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD EN LA EDAD JUVENIL

Cuestiones psicológicas del desarrollo de la personalidad	17
LAURA DOMÍNGUEZ GARCÍA	

La educación superior cubana y el joven universitario: una polémica inconclusa	25
DAYANA TRAVIESO VALDÉS / MARÍA C. FIGUEROLA DOMENECH	

## LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL: UNA NECESIDAD DEL JOVEN UNIVERSITARIO

Orientación educativa y profesional	37
LAURA DOMÍNGUEZ GARCÍA	

Autodeterminación y conducta exploratoria: elementos esenciales en la competencia para una elección profesional responsable	67
VIVIANA GONZÁLEZ MAURA	

## LA JUVENTUD UNIVERSITARIA Y SUS PROYECTOS DE VIDA

Formación profesional y proyectos de vida de los estudiantes en la educación superior cubana	87
YANEYSIS HUMARAN BARREIRO / LAURA DOMÍNGUEZ GARCÍA	

Proyectos futuros en jóvenes cubanos ..... 99  
LAURA DOMÍNGUEZ GARCÍA

Proyectos profesionales y valores asociados al desempeño  
profesional en estudiantes de la Universidad de La Habana ..... 115  
LAURA DOMÍNGUEZ GARCÍA / RICARDO GINIEBRA URRÁ /  
MEILYN RODRÍGUEZ RAMOS

#### LA FORMACIÓN EN VALORES EN LA EDAD JUVENIL

Aspectos éticos de la evaluación de actitudes y valores  
en la educación superior: ¿cómo contribuir a esta esencial  
función docente? ..... 131  
VICTORIA OJALVO MITRANY

Sobre el trabajo educativo y político ideológico  
en la Universidad de La Habana ..... 145  
LAURA DOMÍNGUEZ GARCÍA

#### LOS GRUPOS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Las interacciones en el aula: un fructífero campo de investigación  
educativa ..... 159  
VICTORIA OJALVO MITRANY

El grupo como espacio de construcción y desarrollo de la subjetividad ..... 181  
ANA VICTORIA CASTELLANOS NODA

Anexo. La psicología de la educación como disciplina y profesión  
(entrevista a César Coll) ..... 213  
MARCO ANTONIO RIGO LEMINI / FRIDA DÍAZ BARRIGA ARCEO /  
GERARDO HERNÁNDEZ ROJAS

Sobre los autores ..... 227



# Una necesidad de la juventud universitaria cubana

El libro que esta ocasión se pone a disposición del lector constituye una necesidad para la educación superior cubana. Bajo el título de *Juventud y grupos en la educación superior: apuntes desde la psicología*, propone numerosos artículos de varios autores que se desempeñan en el ámbito de la psicología aplicada a la educación superior. Esta línea de estudios define a los jóvenes universitarios como su objeto de reflexión, y lo aborda desde la ciencia psicológica, fundamentalmente desde el enfoque histórico social.<sup>1</sup> Resulta interesante el hecho de que fueran investigadores del Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior (CEPES), y de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana, en su mayoría mujeres, quienes encauzaran y llevaran a cabo la realización del libro, con la mirada fresca de aquellos que se insertan en este campo y no se encuentran alejados de su objeto. Su sabia elección de los materiales ofrece una sintonía entre estudios de investigadores bien reconocidos y propuestas recientes y actualizadas.

El propósito fundamental, iluminar el tema de los jóvenes universitarios, se erige como una cuestión imprescindible hoy en día, tanto para aquellos profesores que siguen enseñando en las aulas y tratan de comprender las nuevas tendencias, sus actores y escenarios, como para los directivos e investigadores de la educación superior en todas sus dimensiones –la pedagogía, la sociología, la institución, la gerencia, los procesos sustantivos y las proyecciones futuras con sus posibilidades de permanencia y cambio–. Todos ellos precisan conocer qué aspectos constituyen sus metas principales y cómo llegar a alcanzarlas.

<sup>1</sup> Debido a la confluencia de diversos autores y, por ende, de consideraciones, es posible encontrar en estos acercamientos diferentes denominaciones para el enfoque en cuestión. El lector deberá identificarlo como enfoque histórico social o enfoque histórico cultural [N. de la E.].

En los tiempos actuales en que proliferan opiniones de todo tipo acerca de los jóvenes –especialmente de los universitarios–, condensadas muchas veces en criterios tanto despreciativos –pérdidas de valores, de educación, de cultura, de preparación, de motivación–, como de desconfianza –nadie sabe adónde van, ni se garantiza que sigan los derroteros de sus padres, o que acepten sus cosmovisiones– y de extrañamiento –pues parece que los acusadores nunca fueron jóvenes ni tuvieron dudas o momentos de decisión vital–, es necesario retomar urgentemente el tema, vislumbrar sus vicisitudes y tratarlo desde una perspectiva científica, crítica y humanista.

La intención primera del libro es, más que emprender un ejercicio de edición o de compilación, recolocar el tópico de los jóvenes universitarios en sus realidades afectivas, sin miedos y sin complacencias, sin discursos altisonantes y convenientes, y con miradas claras hacia un futuro posible. Es tarea de los investigadores comprender a estos jóvenes, valorar su formación –en tanto son sujetos en desarrollo–, sus contextos, los mecanismos psicológicos y grupales a través de los cuales elaboran y comprenden el mundo en que viven y las posibilidades de la enseñanza para ofrecer rumbos, ayudar en las decisiones y avizorar destinos.

*Juventud y grupos en la educación superior: apuntes desde la psicología* brinda, además, un sinnúmero de interpretaciones posibles de acuerdo con la selección propuesta. Entre ellas destaca una lectura epistemológica, puesto que el libro define, desde el principio, su campo y sus criterios de veracidad, elementos a los que regresa hacia el final del texto. Potencia también un acercamiento teórico en la medida en que trae al presente valiosos escritos de autoras del CEPES y de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana, cuyas temáticas principales son las características psicológicas del período etario (juventud) y sus regularidades –proyectos de vida, formación de valores, orientación profesional, entre otros–. Estas investigaciones ayudan a comprender procesos que se repiten en el tiempo y que, más allá de su materialización en hechos actuales, al parecer negativos, permiten esclarecer mecanismos psicológicos, tanto individuales como colectivos, y sus relaciones con diversos contextos de vida. Resulta simplista otorgar a los jóvenes toda la responsabilidad por sus decisiones, dado que el interjuego entre las disímiles circunstancias existentes y el modo en que las perciben, además de los diversos grupos en los cuales encuentran sus rela-

ciones vitales –temas que se describen en este libro–, constituyen la clave que aparta de cualquier visión reduccionista o maniquea a investigadores y lectores.

La dimensión metodológica también se encuentra presente en la consideración del grupo como fuente de subjetivación y objetivación y espacio natural de formación. Aún buena parte de la enseñanza universitaria continúa colocando en el desarrollo individual –o, de forma más limitada, en el desempeño individual–, el esfuerzo y la valoración de los jóvenes universitarios, sin atender al hecho de que la formación profesional transita necesariamente por los grupos de referencia. Aquello que se enseña y aprende es un pasaporte para que el joven sea aceptado en sus comunidades de práctica, pues solo en estas se convierte en un verdadero profesional. Pero el papel de estas comunidades no se termina con la creación del profesional, sino que lo transforma en un ciudadano pleno, capaz de comprender, sostener y hasta vivir por los valores del proyecto social que ha construido y que sigue construyendo su sociedad. Estos son temas disminuidos o ausentes demasiadas veces en las discusiones o reglamentos, en las acciones y evaluaciones, directivas y discursos.

Otro de los aportes vitales del libro es, precisamente, su señalada alineación teórica con el enfoque histórico social; un enfoque tan abierto y al mismo tiempo tan contemporáneo, que resulta difícil resistir su atractivo y llevar sus planteamientos a una práctica coherente. Este aspecto merece una reflexión cuidadosa después de releer los temas que proponen los autores. En ocasiones se ha asumido el enfoque histórico social como un catecismo, un vademécum, o un libro de aplicaciones cuya sola mención basta para procurarnos el reconocimiento, la aprobación o la identificación apropiada. Sin embargo, este enfoque sigue siendo un compendio de excelentes propuestas, de luminosos análisis acerca de la subjetividad y su formación, y de categorías efectivas para comprender y visualizar la complejidad de la enseñanza y su vínculo con la vida real, pero no es un repertorio acabado y listo para ser usado. Al contrario de lo que muchos piensan, este continúa vigente como una promesa que debe ser probada, aplicada, evaluada y contextualizada en múltiples situaciones, y que no tiene respuestas inmediatas para todos los problemas. Por ello, es importante postular la pregunta correcta, más que ofrecer las soluciones puntuales, por lo que un recorrido a través de los temas aquí propuestos puede brindar valiosa ayuda.

Una lectura detallada y profunda de este volumen revela uno de sus objetivos principales, el de proponer interrogantes, cuestionamientos y situaciones que merecen respuestas efectivas y locales, más que generales y absolutas. Las características del período etario y sus contradicciones entre regularidades psicológicas, historias de vida y contextos locales; la formación de valores que no se agota en discursos deseables o en conductas apropiadas, sino que exige cuestionamientos, dudas y decisiones negociadas; la constitución de proyectos de vida que suponen valoraciones personales del pasado y del presente para imaginar un futuro posible, tanto para uno como para los demás; la orientación profesional, tan alejada a veces de lo que realmente desea o imagina un joven; el papel de los grupos de pertenencia y su valor como espacio de formación, son aspectos abordados desde el enfoque aludido con la intención de comprender para cambiar, acciones estas que, en el fondo, se conjugan en una sola.

Un verdadero regalo constituye, hacia las páginas finales, la entrevista a César Coll, investigador de los más reconocidos –y con frecuencia mal interpretado– en relación con estos temas. De cierta manera es su «otra» mirada algo en extremo provocativo y que permite comprender que, en diversos contextos, los problemas –como la definición de campos y competencias– pueden ser los mismos o muy parecidos, y que la búsqueda de soluciones puede transcurrir con propósitos similares.

Para concluir, se impone una reflexión sobre los diversos públicos a los que se destina *Juventud y grupos en la educación superior: apuntes desde la psicología*. Entre los principales lectores se hallan, indiscutiblemente, los consabidos investigadores y directivos de la educación superior, así como profesores del mismo nivel educacional que sienten obligación o motivación por comprender a sus estudiantes y dominar estas temáticas. Sin embargo, es irrefutable que los propios jóvenes universitarios son el público más necesitado y que con mayor pasión pudiera leerlo. Todavía se siguen manteniendo imaginarios sociales acerca de la formación universitaria entendida como transmisión de contenidos éticos, políticos y científicos desde fuera, sin comprender el hecho de que si no se transita por la subjetividad de los jóvenes, lograr tal fenómeno será un esfuerzo baldío. Igualmente, se considera que los universitarios son totalmente expertos en su subjetividad, adultos completos y responsables que se conocen a sí mismos. Ese pensamiento no es más que un craso error, puesto que es necesario enseñar

a los individuos a ser personas, verdad que permanece oculta para las miradas instrumentalistas, positivistas y científicistas de buena parte de la pedagogía aplicada. Considérese entonces, este libro, una propuesta más para salvaguardar el futuro de la juventud, pues en él encontrará una valiosa ayuda para entender qué es, adónde va y cómo llega al destino que ha imaginado.

DR. ROBERTO CORRAL  
Presidente de la Comisión de Carrera de Psicología





# Regularidades del desarrollo de la personalidad en la edad juvenil

---





# Cuestiones psicológicas del desarrollo de la personalidad

---

LAURA DOMÍNGUEZ GARCÍA

## **Situación social del desarrollo**

La edad juvenil constituye un período clave en el proceso de desarrollo de la personalidad. La nueva «posición objetiva» y social que ocupa el joven condiciona la necesidad de determinar su futuro lugar en la sociedad. Es de suponer que todo el desarrollo psicológico precedente le permite delinear su «sentido de la vida» en un conjunto de objetivos mediatos que se debe trazar, y que se vinculan a las diferentes esferas de significación para la personalidad. Tales objetivos requieren de la elaboración de una estrategia encaminada a emprender acciones en el presente que contribuyan al logro de metas futuras.

El joven debe decidir, en primer término, a cuál actividad científica, profesional o laboral va a dedicarse, y en consonancia con su decisión, organizar su comportamiento. Es por ello que, aunque en esa etapa también se encuentran tendencias generales en el desarrollo de la personalidad, se presentan diferencias entre aquellos que comienzan a trabajar y los que continúan siendo estudiantes. Esto repercute en el sistema de comunicación según las expectativas y exigencias de la familia, los compañeros y la sociedad en general.

Las influencias del entorno actuarán sobre la personalidad de forma más puntual que en etapas anteriores. Así, por ejemplo, aunque la opinión social del grupo permanece siendo un factor importante para su desarrollo y bienestar emocional, el joven es capaz de oponerse a los criterios de sus compañeros, si considera justas y fundamentadas sus propias opiniones. Paralelamente, las relaciones con los adultos pierden su carácter conflictivo y el joven comienza a proyectar la creación de la familia propia.

La situación social del desarrollo, en la etapa aludida, conduce el proceso de autodeterminación de la personalidad que actúa en calidad de premisa y es, a la vez, resultado de las exigencias que debe cumplir. Tal nivel de regulación también dependerá de las condiciones de vida y educación en las que haya transcurrido el desarrollo de la personalidad, y del modo en que estas hayan preparado al joven para accionar según los propósitos conscientemente adoptados y de acuerdo con las contingencias situacionales posibles.

## **Características del desarrollo de la personalidad en la edad juvenil**

### **Desarrollo intelectual**

Durante la edad juvenil se consolida progresivamente el pensamiento teórico que, surgido en la adolescencia, aún presenta determinadas limitaciones. Este desarrollo permite la elaboración consciente, por parte del joven, de los principales contenidos de su motivación y se vincula estrechamente al surgimiento de la concepción del mundo, con lo cual la unidad entre lo cognitivo y lo afectivo en la personalidad alcanza un nuevo nivel cualitativo.

En la etapa analizada, el desarrollo del pensamiento se encuentra estrechamente vinculado al carácter del proceso de enseñanza-aprendizaje. Las investigaciones realizadas por los especialistas del CEPES, Otmara González y Teresa Sanz,<sup>1</sup> encaminadas al diagnóstico del nivel de desarrollo de los procedimientos lógicos en estudiantes universitarios, constatan que aspectos como la identificación, la clasificación, la generalización y la deducción se encuentran poco atendidos. Además, han demostrado que la puesta en marcha y el perfeccionamiento de tales acciones no se asocian de forma directa al éxito docente, puesto que no funcionan como indicadores del conocimiento de las habilidades logradas por los estudiantes. Todo ello es resultado indiscutible de la forma en que se estructura y organiza el proceso de enseñanza.

### **Desarrollo afectivo-motivacional**

En este período, se encuentra como adquisición fundamental del desarrollo de la personalidad la aparición de la concepción del mundo,

<sup>1</sup> Cfr. Otmara González: «La autorregulación del comportamiento moral»; y Teresa Sanz: *Nivel del desarrollo del pensamiento lógico de identificación de conceptos en estudiantes de la educación superior*.

formación psicológica que permite la integración sistémica de sus diferentes componentes. Esta concepción es la representación que posee el joven de la realidad en su conjunto. Abarca el conocimiento valorado de sus leyes, del lugar que ocupa el hombre en ella y de sí mismo, por lo que presenta un carácter generalizado y sistematizado. Tal formación permite al joven elaborar criterios propios en las esferas de la ciencia, la política, la moral y la vida social en general. Los puntos de vista con los que se siente comprometido se convierten en reguladores afectivos del comportamiento, y así se crean las bases para el proceso de autodeterminación de la personalidad, es decir, la posibilidad de actuar de forma consciente y reflexiva, y con cierta independencia de los influjos externos.

El surgimiento de la concepción del mundo es un resultado de todo el desarrollo psicológico precedente y en especial, como señala Lidiya Bozhovich, de la necesidad de autodeterminación del joven, condicionada por su posición social y por el desarrollo del pensamiento teórico, proceso intelectual que refleja los nexos esenciales de los objetos y fenómenos de la realidad.<sup>2</sup>

Un aspecto fundamental de esta concepción lo constituyen sus componentes morales, vistos como un sistema de normas y valores que posibilitan la regulación interna del comportamiento. Aparece, entonces, la llamada «moral autónoma», según Jean Piaget,<sup>3</sup> o la «moral de los principios autoaceptados» de Lawrence Kohlberg.<sup>4</sup>

Las investigaciones realizadas en Cuba por Otmara González y Oksana Kraftchenco, dedicadas a la determinación de los mecanismos psicológicos que participan en la regulación moral del comportamiento, han constatado la existencia de diferentes niveles.<sup>5</sup> En este sentido, mientras algunos jóvenes presentan un nivel de autorregulación del comportamiento honesto o motivado por la búsqueda de la aprobación social, otros se manifiestan de forma contraria, ya sea por un limitado conocimiento de la norma o por el dictamen de la opinión pública. Es en tal proceso que cobra gran importancia

<sup>2</sup> Cfr. Lidiya Bozhovich: *La personalidad y su formación en la edad infantil*.

<sup>3</sup> Cfr. Jean Piaget: *El criterio moral en el niño*.

<sup>4</sup> Cfr. Lawrence Kohlberg: *Revisiones en la teoría y práctica del desarrollo moral*.

<sup>5</sup> Cfr. Otmara González: *Ob. cit.*; y Oksana Kraftchenco: «Estudio de algunos factores, vías y mecanismos que intervienen en el proceso de formación de la autorregulación moral del comportamiento en la edad juvenil».

el carácter de la comunicación que establece el joven en el seno familiar y en su grupo de coetáneos.

Otra formación que durante este período adquiere un nivel cualitativamente superior de desarrollo es la autovaloración. El joven logra una representación más exacta y estable de sus cualidades como persona, cuestión que le permite una regulación más efectiva de su proyección. Se fortalece, además, la función autoeducativa de la autovaloración, al plantearse el sujeto tareas y vías para su autoperfeccionamiento. No obstante, los experimentos obtenidos al trabajar con jóvenes estudiantes y trabajadores revelaron una tendencia a valorar, en término de virtudes, las cualidades morales de su propia persona y de los otros –la modestia, la honestidad, el colectivismo, etcétera–. No sucedió así con los defectos que fueron señalados, en los demás, como cualidades negativas relevantes de carácter moral –hipocresía, cobardía, deshonestidad, etcétera–, sin embargo, en sí mismos, resaltaron solo cualidades psicológicas –apasionamiento, timidez, impulsividad–. Esta situación puede indicar la existencia de limitaciones en la auto-crítica, parámetro esencial de la autovaloración.

En relación con los ideales, autores como Lidiya Bozhovich<sup>6</sup> y Fernando González,<sup>7</sup> coinciden en señalar que en esa etapa, el joven se convierte en el propio centro de su deseo, el cual actúa en calidad de motivo y patrón de valoración de su conducta y de la de otras personas. Específicamente en la de González, realizada con jóvenes estudiantes cubanos, estos ideales, por su contenido, reflejan cualidades vinculadas con el quehacer cotidiano, y aparecen con fuerza las referidas a su proyección futura y su necesidad de autorregulación. Por la estructura, según el mencionado autor, resultan más efectivos los concretizados y los generalizados, aunque los últimos también pueden quedar en un plano de representación intelectual que no compromete los principales motivos y necesidades de la personalidad.<sup>8</sup>

En diversas investigaciones se ha constatado que los jóvenes, tanto estudiantes como trabajadores, tienden a elegir el modelo ideal en la esfera familiar y a privilegiar a la relación afectiva que los une con la persona elegida. En los estudiantes, la gama de selección

<sup>6</sup> Cfr. Lidiya Bozhovich: Ob. cit.

<sup>7</sup> Cfr. Fernando González: *Motivación moral en adolescentes y jóvenes*.

<sup>8</sup> Cfr. idem.

se amplía, incluyendo también, en mayor medida, a compañeros o personalidades históricas.

Un aspecto que también influye de forma decisiva en el proceso de autodeterminación del comportamiento es la motivación profesional. Diferentes autores, entre los que se destacan Lidiya Bozhovich e I. G. Shukina, señalan que, en la edad juvenil, la elección de la futura profesión constituye un momento esencial y se convierte en el centro psicológico de la nueva situación social del desarrollo.<sup>9</sup> Esta elección, si bien puede realizarse por motivos no orientados directamente al contenido de la profesión, como el lograr la aprobación social, obtener un buen salario, ser útil a la sociedad, entre otros, debe constituir una aspiración en el proceso de formación de la personalidad y producirse como un verdadero acto de autodeterminación.

El joven debe adoptar una decisión conscientemente fundamentada y elaborar una estrategia encaminada al logro de objetivos mediatos, que regulen el comportamiento presente de acuerdo con lo resuelto. La toma de decisión debe ser resultado de la valoración que realice de sus intereses y capacidades, de las posibilidades objetivas para hacer realidad sus aspiraciones y de los principales requerimientos de la sociedad, en lo que a la formación de profesionales se refiere. Solo combinando acertadamente todos los criterios, podrá encontrar la vía más adecuada de realización personal.

En Cuba, las investigaciones acerca del tema fueron iniciadas hace ya algunos años por Diego González y Fernando González, y han sido continuadas hasta el presente por diferentes investigadores como Hiram Valdés, Lourdes Ibarra, Héctor Brito, Viviana González y Laura Domínguez.<sup>10</sup> Los resultados obtenidos indican, de manera unánime, la existencia de un conjunto de limitaciones en el desarrollo de esta formación en estudiantes de preuniversitario y de nivel superior, así como en los motivos de estudio. Todo ello, por supuesto, repercute

<sup>9</sup> Cfr. Lidiya Bozhovich: Ob. cit.; e I. G. Shukina: *Los intereses cognoscitivos en los escolares*.

<sup>10</sup> Cfr. Diego González: *La motivación: una orientación para su estudio*; Fernando González: Ob. cit.; Hiram Valdés: «Particularidades de la motivación y orientación profesional hacia las especialidades de Cultura Física»; Lourdes Ibarra: «La formación de intenciones profesionales en alumnos del perfil de mando de la Academia Naval del Mariel»; Héctor Brito: «Caracterización de la efectividad de la motivación profesional pedagógica»; y Viviana González: «Niveles de integración de la motivación profesional».

negativamente en la calidad docente del alumno y en su preparación como futuro especialista.

Los investigadores mencionados, desde 1890, han dedicado esfuerzos para analizar la motivación profesional de jóvenes estudiantes, así como los aspectos de la autovaloración vinculados a las esferas del estudio, la futura profesión y el ideal profesional, este último entendido como elaboración de una proyección futura.

Entre los resultados más significativos se destacó el hecho de que las limitaciones del desarrollo de la motivación profesional también se expresan en la autovaloración y el ideal. Los educandos que poseen una insuficiente motivación presentan una pobreza de contenidos autovalorativos en este ámbito y no logran elaborar una proyección de su futura vida laboral a partir de su comportamiento actual.

Se constató, además, que no se presenta una relación directa entre el desarrollo de estas formaciones y la calidad docente del educando. Tales consideraciones llevan a pensar que el modo en que hasta el presente se ha estructurado la enseñanza en los niveles medio y superior no promueve adecuadamente el progreso de todos los componentes de la personalidad.

### **Conclusiones finales**

En la edad juvenil culmina lo esencial del proceso de formación de la personalidad. El surgimiento de una estructura jerárquica suficientemente estable de motivos, su fundamentación a través de la elaboración consciente del sujeto de acuerdo con el desarrollo intelectual alcanzado, y la consolidación de formaciones motivacionales complejas como la autovaloración y los ideales, permiten la regulación del comportamiento en las diferentes esferas de significación para la personalidad.

Todo el sistema de necesidades, motivos y aspiraciones se integra a la concepción del mundo, formación típica de esta etapa, y representa el nivel superior de integración de lo cognitivo y lo afectivo en la personalidad. Así, de un ser indefenso, sujeto a las influencias situacionales en los primeros períodos en los que van conformándose gradualmente los componentes esenciales de la personalidad, se arriba a un momento en el que el desarrollo psicológico alcanzado posibilita la regulación interna del comportamiento, es decir, su autorregulación.

Este período de plenas potencialidades para la personalidad, y que se caracteriza por la capacidad de autodeterminación, es resultado de

todo el proceso de educación, el cual debe dirigirse, desde las edades tempranas, a la formación de esta personalidad como individualidad. El joven ha de convertirse en un sujeto activo y reflexivo, consciente de sus posibilidades y comprometido con su realidad social.

## Bibliografía

- BOZHOVICH, LIDIYA: *La personalidad y su formación en la edad infantil*, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1981.
- BOZHOVICH, LIDIYA y LARISA BLAGONADIEZHINA: *Psicología de la personalidad del niño escolar*, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1976.
- BRITO, HÉCTOR: «Caracterización de la efectividad de la motivación profesional pedagógica», tesis de doctorado, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, 1987.
- DÍAZ, BEATRIZ: *El desarrollo intelectual y sus alteraciones*, Editorial Universitaria, La Habana, 1986.
- DOMÍNGUEZ GARCÍA, LAURA: *El desarrollo de la motivación hacia la profesión en jóvenes estudiantes*, Editorial Universitaria, La Habana, 1987.
- FIEDRICH, WILHELM y ADOLF KOSSAKOWSKI: *Psicología de la edad juvenil*, Juan Pablos Editor, México D. F., 1972.
- GONZÁLEZ, DIEGO: *La motivación: una orientación para su estudio*, Editorial Científico-Técnica, La Habana, 1982.
- GONZÁLEZ, FERNANDO: *Motivación moral en adolescentes y jóvenes*, Editorial Científico-Técnica, La Habana, 1983.
- \_\_\_\_\_ : *Motivación profesional en adolescentes y jóvenes*, Editorial Científico-Técnica, La Habana, 1990.
- GONZÁLEZ, OTMARA: «La autorregulación del comportamiento moral», tesis de doctorado, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, 1985.
- GONZÁLEZ, OTMARA y GRACIELA MARTÍNEZ (comps.): *Selección de lecturas de desarrollo moral*, Editorial Universitaria, La Habana, 1987.
- GONZÁLEZ, VIVIANA: «Niveles de integración de la motivación profesional», tesis de doctorado, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, 1989.
- IBARRA, LOURDES: «La formación de intenciones profesionales en alumnos del perfil de mando de la Academia Naval del Mariel», tesis de doctorado, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, 1988.
- KOHLBERG, LAWRENCE: *Revisiones en la teoría y práctica del desarrollo moral*, Jossey-Bass, San Francisco, 1978.
- KRAFCHENCO, OKSANA (comp.): *Selección de lecturas de psicología infantil*, t. I y II, Editorial Universitaria, La Habana, 1983.

- \_\_\_\_\_ : «Estudio de algunos factores, vías y mecanismos que intervienen en el proceso de formación de la autorregulación moral del comportamiento en la edad juvenil», tesis de doctorado, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, 1990.
- MARTÍNEZ, GRACIELA: *Estudio del desarrollo del pensamiento del escolar*, Editorial Universitaria, La Habana, 1988.
- PETROVSKY, ANTON: *Psicología pedagógica y de las edades*, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1977.
- PIAGET, JEAN: *El criterio moral en el niño*, Fontanela, Barcelona, 1971.
- RUBINSTEIN, SERGUEI: *Principios de psicología general*, Grijalbo, México D. F., 1967.
- SANZ, TERESA: *Nivel de desarrollo del procedimiento lógico de identificación de conceptos en estudiantes de la educación superior*, Editorial Universitaria, La Habana, 1989.
- SHUKINA, I. G.: *Los intereses cognoscitivos en los escolares*, Editorial Libros para la Educación, La Habana, 1978.
- SORÍN, MÓNICA: *Humanismo, patriotismo e internacionalismo*, Editorial de Ciencias Sociales, La Habana, 1985.
- VALDÉS, HIRAM: «Particularidades de la motivación y orientación profesional hacia las especialidades de Cultura Física», tesis de doctorado, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, 1984.
- VV. AA.: *Algunas cuestiones del desarrollo moral de la personalidad*, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1982.
- VV. AA.: *Investigaciones de la personalidad en Cuba*, Editorial de Ciencias Sociales, La Habana, 1987.
- VV. AA.: *La psicología educativa y pedagogía en la URSS*, Editorial Progreso, Moscú, 1987.
- VV. AA.: *Investigaciones de la psicología pedagógica acerca del escolar cubano*, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1987.
- VV. AA.: *Selección de lecturas de psicología de las edades*, t. III, Editorial Universitaria, La Habana, 1988.



# La educación superior cubana y el joven universitario: una polémica inconclusa

---

DAYANA TRAVIESO VALDÉS

MARÍA C. FIGUEROLA DOMENECH

En las últimas décadas ha aumentado el consenso en torno a la necesidad de una organización científica del proceso educativo. Al respecto, varios autores se han pronunciado haciendo énfasis en diferentes elementos, y todos han coincidido en la pertinencia de una profundización en el conocimiento del estudiante, centro del proceso. El contexto universitario no queda exento de este debate. En tal sentido, el presente trabajo intenta rescatar el análisis de las regularidades psicológicas de la juventud como etapa del desarrollo, así como su impacto en las distintas áreas de actuación del sujeto.

El dominio del tema en cuestión reviste primordial importancia para el diseño y puesta en marcha de las actividades educativas en la universidad. Sobre esta base, el personal docente puede dirigir científicamente el proceso de enseñanza-aprendizaje, no solo con vistas a una mayor calidad en la apropiación de los conocimientos científico técnicos de la especialidad, sino para lograr una formación integral en el futuro profesional.

El tránsito por la etapa juvenil, desde la perspectiva del enfoque histórico cultural, conlleva diferentes transformaciones psicológicas en el sujeto. Dichas transformaciones dan continuidad a su desarrollo ontogénico, a la vez que influyen de manera particular en cada una de sus áreas vitales. En los marcos del proceso educativo estas se manifiestan, por lo que es menester continuar profundizando en las regularidades del período con el fin de lograr una organización del proceso docente educativo que potencie el exitoso devenir del estudiante, según el principio vigotskiano de la enseñanza como precedente y directora del desarrollo.

## **Breve tránsito por las características psicológicas del joven. Su situación social del desarrollo: un intento de definición**

La etapa de la juventud sigue a la adolescencia puesto que comienza entre los 18 y 21 años, y se extiende hasta los 30 o 35 aproximadamente. En este momento surge una neoformación que consiste en la estructuración de la concepción del mundo, proceso que cristaliza al final del período. Esta concepción ha sido definida como la representación que posee el joven de la realidad en su conjunto, que abarca un conocimiento valorado de sus leyes, del lugar que ocupa el ser humano en ella, y del propio individuo, por lo que presenta un carácter generalizado y sistematizado.<sup>1</sup>

Tal neoformación constituye una expresión del desarrollo de la personalidad del joven, en la cual repercute tanto la esfera intelectual como la afectivo-motivacional. En relación con la primera de estas esferas, continúa fortaleciéndose el pensamiento teórico –adquirido durante la adolescencia–, que gana en flexibilidad y riqueza con la elaboración de juicios. Ello potencia el arribo a un nivel mayor de unidad entre lo cognitivo y lo afectivo, pues las consideraciones ganan en matices emocionales y viceversa, es decir, que se producen de una manera más consciente, reflexiva y crítica los contenidos motivacionales.

En lo referente al desarrollo afectivo, tiene lugar un acercamiento progresivo a la articulación de una concepción determinada del mundo. En el camino hacia la formación motivacional compleja, se incrementa la solidez de otras previas, como los ideales y la autovaloración, elementos que ganan en estabilidad y eficacia a partir de la regulación comportamental, aunque a esta última se le reconocen limitaciones en cuanto a la capacidad autocrítica.

Una formación motivacional que también alcanza gran relevancia en la etapa es la conformación de los proyectos de vida, debido a que ahora ya no son simples aspiraciones o anhelos. Estos llegan a dirigir volitivamente el comportamiento del sujeto, quien se encamina hacia propósitos situados en el horizonte del futuro.

Desde el punto de vista de la actividad rectora, en la juventud se produce una variación importante en la vida del individuo, dado que transita de la práctica estudiantil a la laboral-profesional. El paso –o no– por la educación superior marca una diferencia, pues es la uni-

<sup>1</sup> Cfr. Laura Domínguez García: «Cuestiones psicológicas del desarrollo de la personalidad».

versidad un entorno donde el clima de debate resulta, por lo general, teórico y problémico, en tanto se discute el deber ser de la realidad a la luz de la validez y viabilidad de las teorías científicas. En este sentido, ocurre una reciprocidad entre las regularidades del desarrollo del joven y las características del contexto universitario, puesto que la adquisición previa de un pensamiento teórico posibilita la reflexión sobre campos de la ciencia, la política, el arte, y otros, de un modo generalizado y crítico. A su vez, este debate científico, proporcionado por la institución de altos estudios, marca una impronta en la amplitud de la concepción del mundo del individuo.

De cualquier modo, con relativa independencia de la vinculación al entorno universitario, la llegada al mundo laboral plantea al joven nuevas exigencias y el aprendizaje de códigos y tareas diferentes. No obstante, la actividad de estudio es revisitada, de manera general, aunque sea en este momento, desde la óptica de la superación profesional y la excelencia. En la actualidad, tal preocupación es común entre los jóvenes cubanos, incluso desde antes de culminar la especialidad, pues se tiene mayor conciencia de la necesidad del aprendizaje permanente.

Por otra parte, decrecen las tensiones que caracterizaban la relación del adolescente con los adultos, a los que el joven comienza a enjuiciar de forma menos rígida y sobre los que efectúa un análisis más balanceado de acuerdo a sus actos. En la esfera más personal se estructuran proyectos concretos, puesto que se piensa en la formación de familia propia a partir de la madurez alcanzada en el vínculo de pareja. Puede también concebirse el primer hijo y con ello asumirse el nuevo rol de la parentalidad.

Debe señalarse, además, que en la juventud varía el carácter de la relación con el grupo de coetáneos pues, a diferencia del período anterior, su influencia es menos decisiva en la determinación del sujeto y se adopta la amistad en términos de madurez y profundidad. Se asumen también, de una manera diferente, las áreas de recreación y participación cívica, porque en ellas se satisfacen múltiples intereses y necesidades del sujeto.

Cabe apuntar el hecho de que en el trabajo diario de las autoras de la presente investigación, este conocimiento resulta de acuciada significación, pues el estudio de la educación superior supone el trato permanente con los jóvenes, debido a su condición de usuarios principales de este nivel educativo. Por tanto, un mayor dominio de sus características psicológicas favorecerá la promoción de reestructuraciones

curriculares que propicien la realización del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto, a su vez, traerá consigo una adecuada potenciación del desarrollo integral de los estudiantes.

### **El currículo universitario. Su diseño e implementación según las regularidades del joven**

La universidad cubana, como institución de educación superior (IES), posee particularidades en cuanto a sus funciones sustantivas, de entre las que se destacan la docencia, la investigación y la extensión de servicios. Todas ellas se expresan tanto en un nivel de pregrado como de posgrado. El trabajo en la institución parte de la definición de su proyecto educativo-formativo, esto es, de sus currículos. De tal manera, según la opinión de Otmara González, por «currículo» se entiende:

el proyecto de formación y un proceso de realización a través de una serie estructurada y ordenada de contenidos y experiencias de aprendizaje, articulados en forma de propuesta político-educativa que propugnan diversos sectores sociales interesados en un tipo de educación particular, con la finalidad de producir aprendizajes que se traduzcan en formas de pensar, sentir, valorar y actuar frente a los problemas complejos que plantea la vida social y laboral en un país determinado.<sup>2</sup>

El currículo, por tanto, no solo comprende el aspecto estructural-formal, sino que llega al plano procesual-práctico, es decir, de la puesta en marcha.

En este sentido, y de vuelta a la labor realizada por las autoras como profesoras universitarias, la concepción del currículo mencionado plantea nuevos retos a la actividad profesional cotidiana, tanto en las acciones docentes como en las investigativas. Específicamente, la docencia sitúa al profesor de educación superior ante una serie de desafíos, máxime si también es joven. En primer lugar, se señala que el reconocimiento del carácter activo y central del estudiante en el proceso educativo conlleva a la incorporación de un modelo pedagógico no tradicional, con el que se debe propiciar el intercambio entre los diversos actores en la construcción conjunta del conocimiento.

<sup>2</sup> Otmara González citada por Miriam González *et al.*: *Currículum y formación profesional*, p. 14.

Ello estimula una formación más completa en los educandos al concientizar el carácter inacabado y sistemático del saber. Al mismo tiempo, se requiere de una preparación más sólida del docente para que pueda fungir como orientador del proceso.

Por otra parte, se reconoce la distancia que separa al currículo pensado, en tanto proyecto, de su aplicación práctica. Y es que, durante la actividad real, suceden situaciones inesperadas para el profesor, quien debe enfrentarse a dinámicas de difícil manejo pero necesarias, las cuales requieren de gran preparación pedagógica. El conocimiento de las regularidades psicológicas del joven universitario puede contribuir de manera positiva a esto, debido a que permite comprender las causas de muchos fenómenos que ocurren en el aula y prever sus futuras manifestaciones.

Otro ángulo de la cuestión exige el análisis de lo concerniente al «currículo oculto y nulo», es decir, aquel que se refiere a las omisiones existentes en el documento escrito o formal. En este caso, los profesores afrontan las limitaciones que imponen sus propias concepciones sobre la realidad y el proceso educativo, sus componentes y actores. Estas nociones, muchas veces latentes, determinan en no pocas circunstancias su proceder, tanto en el sentido positivo como en el perjudicial, de modo que el conocimiento de los estudiantes con los que el docente interactúa, y sus características psicológicas propias, constituyen un primer filtro contra la ocurrencia de sesgos en sus criterios.

Finalmente, se apuntan dos consecuencias derivadas de la etapa juvenil por la que atraviesan las autoras como docentes, relativas a la conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje. En primer plano, emergen, como ventajas de la juventud, la flexibilidad para asumir creativamente el modelo pedagógico que se defiende, sustentado en el enfoque histórico cultural. En tal dirección, existen condiciones favorables para asumir pautas de relación no autoritarias entre profesores y estudiantes que propician el diálogo de saberes y el clima de confianza entre los participantes. Sin embargo, la corta experiencia dificulta la decodificación de determinadas situaciones emergidas, entre las que se pueden señalar la provocación a la autoridad del docente y la hipercriticidad hacia su nivel profesional. Lo anterior, unido al hecho de transitar por el mismo período del desarrollo, posiciona al maestro en las lindes de sus recursos personológicos frente a la tarea educativa.

## **El lugar de la investigación en la evaluación del proceso educativo en las universidades**

Como una de sus funciones sustantivas, la universidad debe promover estudios que tributen tanto a su propia vida interna como a aquella encaminada a otros sectores sociales. Es por ello que se considera necesario un mayor aprovechamiento de las capacidades investigativas de la institución de cara a estas temáticas. En la actualidad, puede hablarse de un desequilibrio en el peso relativo otorgado a diferentes funciones. Se ha prestado una atención mayor a la docencia y a ciertas acciones extensionistas, en detrimento del desarrollo de la investigación y el posgrado, motivo por el cual se diseñan nuevas políticas que contrarrestan dicha tendencia en la Universidad de La Habana.

Resulta una oportunidad valiosa el disponer de una masa estudiantil numerosa y de un consolidado patrimonio intelectual en el seno de la universidad, debido a que es factible realizar esfuerzos investigativos sobre y para el joven universitario, cuyos autores se encuentren igualmente en su etapa juvenil.

La convocatoria para llevar a cabo este tipo de estudios no solo se sustenta en lo expuesto acerca de la pertinencia de conocer sus regularidades psicológicas; es también menester profundizar en sus intereses y prioridades generacionales, de modo que las acciones propuestas, como parte del desarrollo curricular, sean atractivas a sus usuarios y coherentes con el proyecto de formación que se persigue.

Ante la interrogante de quiénes deben hacer estos acercamientos, no queda duda de que la dirección ha de ser asumida por un equipo concertado entre profesores y estudiantes, donde los últimos asumirán un papel protagónico. Ello permitirá la necesaria formación en investigación que los currículos deben adquirir desde el pregrado, además de un aporte a la formación humanística en tanto se promueve el compromiso con la institución y el proceso educativo de sus integrantes, al darles un explícito carácter científico.

Los diseños de análisis y los focos problémicos pueden ser múltiples, así como las configuraciones disciplinares que se adopten. En este punto, cabe realizar una observación acerca de cómo deja de potenciarse suficientemente la investigación en los estudios de pregrado desde el currículo, mientras que, en el posgrado, se le otorga un peso sustancialmente superior a tales actividades. Esto resulta paradójico pues el joven, según sus particularidades psicológicas, cuenta con los recursos necesarios para desarrollar competencias investigativas, aunque no es

menos cierto que su déficit de formación atenta contra su futuro rigor científico en el nivel de posgrado.

Es importante subrayar que son los educandos los principales beneficiarios de todos los estudios que se realizan, pues son el público y el destino de las transformaciones que se deriven de los resultados. Asimismo, de su participación en las tareas concretas de los proyectos pueden derivarse las calificaciones correspondientes a sus deberes estudiantiles, tales como prácticas de producción, trabajos de curso y diploma, y propuestas competitivas para jornadas científicas.

### **Importancia de la orientación educativa y profesional como eje transversal del currículo universitario**

Antes de concluir las presentes reflexiones, se estima conveniente efectuar una aproximación a la orientación educativa, profesional y vocacional del joven universitario, debido a la necesidad de articularla a su proceso de formación general.

Como se ha visto anteriormente, el ingreso a la universidad o a la vida laboral alrededor de los 18 años, sitúa al sujeto en una circunstancia definitoria para su futuro, aunque no haya reunido todos los recursos que le permitan asumir con total madurez lo que enfrenta. Los individuos que se insertan profesionalmente sin haber realizado estudios superiores, suelen experimentar desorientación y otras emociones de cariz negativo al sentirse superados por los nuevos códigos que deben asimilar. Algo semejante ocurre con los continuantes hacia la universidad, en quienes el brusco cambio de regímenes docentes, derivado del comienzo de una carrera, puede ir en contra de su autoconfianza y de otros componentes de su estabilidad personalógica, o debilitarlos considerablemente.

En este último aspecto existe un agravante relacionado con la elección profesional, debido a que los jóvenes, en muchas ocasiones, sufren numerosos conflictos ante la toma de decisiones sobre la profesión que van a estudiar. Una vez realizada la selección pueden enfrentarse, también, a frustraciones producto de la escasa información que poseen sobre ella o por no haber alcanzado la deseada. En cualquier caso, los estudiantes con un comportamiento proactivo asisten a consultas de orientación profesional en busca de soluciones para sus problemas.

A la sazón, diversas posiciones se encuentran en el debate. Por una parte es valorada positivamente la sostenida por Viviana González, quien entiende por «orientación profesional» la relación

de ayuda que se establece entre el orientador y el orientado en el contexto de su educación, con el objetivo de propiciar las condiciones de aprendizaje necesarias para el desarrollo de las potencialidades de su personalidad. Así, el educando podrá asumir una actuación autodeterminada en el proceso de elección, formación y desempeño profesional.<sup>3</sup>

De gran ayuda resulta para el estudiante la orientación profesional desde todo espacio o ámbito en el que se desarrolle, siempre y cuando posea un orientador que esté especializado en el tema. La orientación profesional trabaja con aquellos recursos que presenta el propio estudiante, lo que se traduce en gran utilidad para el joven, pues se profundiza en las limitaciones que posee asociadas a la autocrítica. De esta manera, logrará alcanzar una autovaloración adecuada respecto de sus capacidades reales, lo que le permitirá realizar un análisis crítico de las carreras en las cuales podría alcanzar mayor éxito profesional.

Otro elemento de poca elaboración en el período juvenil es la proyección futura. Este aspecto evidencia puntualmente dificultades en la práctica cotidiana, debido a la imposibilidad de articular los objetivos que se pretenden alcanzar según determinadas estrategias, y en disímiles ocasiones, tales objetivos no sobrepasan la planeación a corto plazo. Todo ello, por consiguiente, afecta el desempeño del estudiante, así como su desenvolvimiento académico y laboral posterior. Se impone, entonces, como una necesidad, el brindar asistencia al joven en la elaboración de una perspectiva futura con una visión largoplacista, factor al que la orientación profesional le otorga gran relevancia.

A pesar de que la jerarquía motivacional se encuentra ya estructurada en la etapa de la vida estudiada, los jóvenes, en su mayoría, no alcanzan a realizar un análisis crítico de las diversas áreas profesionales que fomenten su interés en alguna de ellas, dada la escasez de motivos realmente actuantes. Tal situación afecta, indiscutiblemente, la visión futura de la vida laboral. De ahí la necesidad de contar con una adecuada orientación profesional frente a lo que constituye una de las decisiones más importantes de la vida del sujeto: ¿qué profesión desarrollar en el futuro?

<sup>3</sup> Cfr. Viviana González: *Orientación profesional y currículo universitario. Una estrategia educativa para el desarrollo profesional responsable.*

## Consideraciones finales

La investigación desarrollada ha analizado, desde diferentes aristas, las regularidades psicológicas de la etapa juvenil en su interrelación con el entorno de la educación superior. En este sentido, es pertinente considerar las características psicológicas de ese período del desarrollo al diseñar y ejecutar el currículo universitario, dentro del cual se ha de conceder un lugar somero a todo lo relacionado con las estrategias transversales encaminadas a motivar el componente investigativo y la actividad de orientación profesional. El debate, sin embargo, permanece aún inconcluso, puesto que comprende múltiples aspectos y perspectivas de reflexión. Sirva este intento como incentivo para continuar problematizando estas cuestiones.

## Bibliografía

- BOZHOVICH, LIDIYA: *La personalidad y su formación en la edad infantil*, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1981.
- DOMÍNGUEZ GARCÍA, LAURA: «Cuestiones psicológicas del desarrollo de la personalidad», Laura Domínguez García *et al.*, *Psicología del desarrollo: adolescencia y juventud*, Editorial Félix Varela, 2003, pp. 471-478.
- GONZÁLEZ, FERNANDO: *Motivación moral en adolescentes y jóvenes*, Editorial Científico-Técnica, La Habana, 1983.
- \_\_\_\_\_: *Motivación profesional en adolescentes y jóvenes*, Editorial Científico-Técnica, La Habana, 1990.
- GONZÁLEZ, FERNANDO y ALBERTINA MITJANS: *La personalidad: su educación y desarrollo*, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1989.
- GONZÁLEZ, MIRIAM *et al.*: *Currículum y formación profesional*, CEPES, La Habana, 2003.
- GONZÁLEZ, VIVIANA: *Orientación profesional y currículo universitario. Una estrategia educativa para el desarrollo profesional responsable*, Laertes S. A., Barcelona, 2004.
- LEONTIEV, ALEKSÉI: *Actividad, conciencia y personalidad*, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1981.





# Los grupos en la educación superior

---





# Orientación educativa y profesional

---

LAURA DOMÍNGUEZ GARCÍA

## **Origen y desarrollo histórico de la orientación en la práctica educativa**

La orientación, como actividad formal y científicamente fundamentada, comienza a instituirse a nivel mundial dentro del proceso educativo del siglo xx. Esta situación fue el resultado de un doble condicionamiento. Por una parte apareció, en la práctica social, un conjunto de necesidades relacionadas con la preparación profesional del hombre, debido a los crecientes avances tecnológicos y científicos, que trajeron como consecuencia la proliferación de puestos de trabajo de creciente complejidad para su desempeño; mientras que, por otra, comenzaron a cobrar auge los paradigmas educativos del pensamiento moderno y liberal que apuntaban, en esencia, a las potencialidades del hombre como ser activo y transformador de la realidad y de sí mismo, y como ser un capaz de convertirse en el principal artífice de su propio destino.

## **Antecedentes y estado actual del problema**

En 1908, Frank Parsons fundó en Boston la primera clínica de orientación vocacional para atender a jóvenes que, tras haber finalizado sus estudios, acudían a este centro en busca de ayuda para elegir determinada ocupación laboral. Sin embargo, ya se consideraban, entre los antecedentes más relevantes sobre el tema, los trabajos de James McKeen Cattell iniciados hacia 1880, y de Alfred Binet y Théodore Simon, desde 1885.<sup>1</sup> Cattell diseñó los primeros test psicométricos para medir características de personalidad, mientras Binet y Simon crearon la primera escala de medición de la edad mental o intelectual, al establecer correlaciones entre el grado de maduración intelectual y

<sup>1</sup> Cfr. Lewis Aiken: *Test psicológicos y evaluación*.

la edad cronológica, trabajo que los condujo a elaborar, en colaboración con Lewis Terman, el concepto de «coeficiente intelectual».

La dirección de la orientación, basada en la utilización de test psicológicos que permitan determinar, a partir de resultados cuantificables, qué individuos resultan más aptos para llevar a cabo determinada profesión, ha tenido, desde entonces, una gran fuerza en el campo estudiado, y aún en la actualidad, es considerada una importante vía para la realización del diagnóstico en el proceso de orientación.<sup>2</sup>

Si bien desde el punto de vista conceptual la orientación educativa debía encaminarse, esencialmente, a establecer relaciones de ayuda que posibilitaran al sujeto autodeterminarse en su vida profesional y personal, en sus inicios, realmente, no se logró deslindar el proceso de orientación –escolar, profesional y personal– de la actividad de selección laboral. No obstante, de manera paulatina, comenzó a existir consenso entre los estudiosos del tema en torno a la necesidad de una diferenciación entre «selección» y «orientación».

En este sentido, se considera que la «selección» se apoya en un criterio básicamente económico, debido a que su objetivo es determinar qué sujeto resulta más capaz –teniendo en cuenta sus características de índole personal– para asumir determinados puestos de trabajo. En cambio, «la orientación profesional», en función de criterios pedagógicos o formativos, «busca qué tipo de tareas resultarán más adecuadas y convenientes a las específicas calificaciones y competencia profesional que va alcanzando el sujeto, a través de su formación y preparación».<sup>3</sup>

Por su parte, la «orientación escolar», como modalidad del proceso de orientación educativa, comenzó a tener su desarrollo propio a partir de la democratización de la enseñanza en sus diferentes niveles –obligatoriedad y gratuidad– y de las correspondientes reformas que se produjeron en el primer tercio del siglo xx. Según José Roig, esta orientación:

estará definitivamente ligada al nivel de desarrollo y al ritmo de evolución de la psicología pedagógica, que se adentrará por los más diversos sectores del aprendizaje y de la enseñanza, de la evaluación de los rendimientos

<sup>2</sup> Cfr. Francisco Rivas: «Asesoramiento vocacional: estado de la cuestión en las relaciones entre la teoría, la investigación y la aplicación».

<sup>3</sup> José Roig: *Fundamentos de la orientación escolar y profesional*, p. 71.

escolares, de la modificación de conducta en el aula, de las técnicas individuales y colectivas del trabajo en clase (técnicas de trabajo en equipo).<sup>4</sup>

En la actualidad, si bien son amplias y numerosas las experiencias que se acumulan en el campo de la orientación, no existe una posición única en torno a esta esfera del quehacer científico, por lo tanto, se producen discrepancias en cuanto a problemas tales como: la definición del concepto de «orientación educativa», las técnicas para el diagnóstico, los procedimientos para la orientación, el papel que desempeñan el orientador y el orientado, entre otros.

Las diferentes posiciones que se asumen respecto de estos problemas dependen de las concepciones filosóficas y psicológicas que constituyen el marco de referencia para la implementación del proceso de orientación en la práctica educativa.

### **El problema de la orientación desde diferentes concepciones y escuelas de la psicología**

La orientación constituye un proceso de ayuda y guía que se establece entre el orientador y el orientado, con el propósito de que este último alcance, de forma progresiva, nuevos niveles de desarrollo personal que le permitan adoptar las decisiones más convenientes ante diversas situaciones que se presentan en el transcurso de su vida.

Teniendo en cuenta lo anterior, las consideraciones generales, relativas a la orientación, han adquirido diferentes matices en función de las distintas concepciones y escuelas psicológicas que han servido de soporte teórico-metodológico al desarrollo de la orientación educativa. Entre estas concepciones se encuentra la teoría psicoanalítica, la cual parte del supuesto de que los procesos mentales inconscientes poseen una supremacía en la regulación del comportamiento del hombre. Las prescripciones que la sociedad impone a tal comportamiento se oponen a la verdadera esencia humana y, por tanto, a la expresión abierta de sus principales motivos y necesidades. Así, de forma permanente, surgen conflictos entre los impulsos instintivos e inconscientes del «ello» y las defensas del «yo», quien se convierte en el principal mediador entre los deseos del sujeto y su entorno social. Por todo esto, la tarea de la orientación consiste en lograr que el cliente –sujeto de la orientación– haga conscientes sus conflictos y contenidos de carácter

<sup>4</sup> Ibídem, p. 72.

motivacional reprimidos, como vía fundamental para reducir la ansiedad y poder funcionar de un modo más eficaz y coherente.

Una valoración acertada de la contribución de la concepción aludida, en el campo de la orientación, es la presentada por María Victoria Gordillo al señalar:

Respecto a la orientación educativa, la teoría psicoanalítica, más que una terapia prolongada, lo que puede ofrecer es un marco de referencia para evaluar la conducta y la estructura de la personalidad de los alumnos. Un orientador, con la base de una información segura, puede interpretar al educador la conducta de un alumno concreto, evitando confusiones y actuaciones equivocadas. Es por lo tanto un modo de conocer la motivación y de comprender conductas y sentimientos compatibles con los objetivos de la orientación psicológica.<sup>5</sup>

Si bien este criterio destaca el rol que desempeñan los elementos efectivos como componentes de la personalidad, el papel de las experiencias adquiridas en la niñez y la importancia de la entrevista como instrumento de incuestionable valor en el proceso de la orientación psicológica presentan, como principal limitación, el hecho de considerar al hombre como un ser irracional y opuesto, por naturaleza, a lo social.

Situado en una perspectiva contraria a la del psicoanálisis, en cuanto a la importancia de los contenidos conscientes en la regulación personalógica, se encuentra el enfoque racional. Este, propio de la llamada «psicología cognitiva», destaca las potencialidades intelectuales y cognoscitivas del hombre para conocerse a sí mismo y regular voluntariamente su conducta. En relación con el proceso de orientación, tal posición se traduce de la siguiente manera: el orientador pone a disposición del orientado determinadas informaciones –incluidos los resultados del diagnóstico–, que le permiten al último ir conformando una adecuada imagen de su persona y, en correspondencia con ella, actuar y tomar decisiones. El orientador controla y dirige el proceso de autoconocimiento del cliente para que este desarrolle la capacidad de conocerse gracias a su ayuda.

El enfoque racional destaca la importancia de la información en el proceso orientador y promueve el autoconocimiento en el orientado,

<sup>5</sup> María Victoria Gordillo: *La orientación en el proceso educativo*, p. 58.

pero, a su vez, absolutiza el papel de los aspectos cognitivos en el proceso. La información solo se convierte en un recurso del sujeto para guiar su comportamiento cuando adquiere un carácter personalizado y, por ende, una significación afectiva en función de las principales necesidades y motivos de la personalidad. Asimismo, el enfoque resulta directivo, ya que concede un rol preponderante al orientador –en el diagnóstico de transmisión de información y de valores– y, en tal sentido, su utilización se dificulta cuando se trata de decisiones personales complejas que trascienden el ámbito escolar o la elección de la futura profesión.

De igual manera, la aplicación de las teorías conductistas en el campo de la orientación parte de los supuestos básicos de la escuela antes mencionada. La conducta humana es un resultado del aprendizaje –esquema clásico de estímulo-respuesta– y, por consiguiente, puede ser transformada. En este caso, las técnicas se encaminan a producir cambios relevantes en el comportamiento del sujeto de la orientación, los que provocan determinadas alteraciones en su entorno más inmediato. Para producir tales cambios, se utilizan los siguientes procedimientos:

- Aprendizaje operativo: reforzamiento por parte del orientador, padres y maestros, de las conductas del cliente que resultan acordes con sus objetivos.
- Aprendizaje por imitación: observación de modelos considerados positivos mediante películas, biografías u otras vías, que muestran distintas maneras de llevar a la práctica las conductas deseadas.
- Aprendizaje intelectual: instrucciones verbales y firma de contratos entre el orientador y el orientado.

La crítica fundamental de este enfoque se refiere «a su concepción mecanicista del hombre y al papel manipulador que otorga al orientador. Aunque se concede al cliente la determinación del tipo de cambio que desea obtener, la responsabilidad de la operación queda en el orientador. La realidad es lo que el orientador percibe, no lo que el cliente cree percibir».<sup>6</sup> Por otra parte, se debe tener en cuenta que «la relación y las actitudes personales del orientador no cuentan [...] Su humanidad es

<sup>6</sup> *Ibidem*, p. 83.

minimizada, es más bien un ser frío e impersonal», por lo que «importan más la técnicas que los objetivos».<sup>7</sup>

Por último, se impone la necesidad de atender al enfoque centrado en la persona, propuesta iniciada por Carl Rogers en 1974.<sup>8</sup> Los orientadores que asumen este modelo afirman que el hombre es un ser en esencia consciente, con una tendencia básica al crecimiento y a la actualización de sus posibilidades. La vía fundamental para llevar a cabo el proceso de orientación es el establecimiento de una relación personal orientador-orientado, que se base en la aceptación incondicional, la comprensión empática y la congruencia como actitudes imprescindibles en el primero de los implicados. El cliente es responsable de sus decisiones, mientras que el orientador actúa de un modo no directivo, para que la sensación de libertad lograda permita al orientado conocerse y aceptarse a sí mismo.

Este enfoque destaca el papel activo del sujeto y la importancia de un vínculo afectivo en la relación de ayuda como factor fundamental para facilitar los cambios en su personalidad. Los aspectos cognoscitivos y el lugar de la información en el proceso de orientación quedan relegados a un segundo plano, así como la selección de las técnicas que se han de emplear.

Resumiendo lo analizado en el presente epígrafe, es posible señalar que cada una de las concepciones psicológicas referidas ha realizado determinados aportes en el campo de la orientación. Algunas de ellas se caracterizan por hacer énfasis en la importancia del orientador y su responsabilidad en los resultados que se alcanzan; y otras se inscriben en un punto de vista no directivo, al depositar en el cliente la responsabilidad de sus decisiones y posibilidades de cambio. También se observan ciertas diferencias, pues mientras unas se dirigen fundamentalmente hacia la meta de la orientación –las transformaciones que deben producirse en el orientado–, otras conceden mayor atención a las técnicas y procedimientos que deben ser aplicados.

Paralelamente, se presentan diversos matices en cuanto al valor que se le otorga a lo consciente y lo inconsciente, a lo cognitivo y lo afectivo, al propio sujeto de la orientación o a las condiciones externas, como elementos determinantes de la afectividad del proceso de orientación.

<sup>7</sup> Ídem.

<sup>8</sup> Cfr. Carl Rogers: *El proceso de convertirse en persona*.

De acuerdo con lo anterior, se ha llegado a la conclusión de que la «orientación» consiste en un acto de creación en el contexto de una relación de ayuda irreplicable, según las peculiaridades de cada sujeto o grupo. En este proceso se ponen en juego la personalidad del orientador y la del orientado, considerados un todo en una condición de sistema integral. Es por ello que resulta imposible, en la práctica, tratar de absolutizar alguno de sus componentes y encontrar procedimientos únicos para desarrollar el ejercicio de la orientación.

Por otro lado, se consideran valiosos aquellos enfoques que destacan el papel activo del sujeto y sus potencialidades para construir su propia subjetividad y autodeterminar su comportamiento en las esferas esenciales de la vida.

### **La orientación educativa**

Aunque la orientación educativa, como actividad formal y campo del conocimiento científico, comenzó a desarrollarse a inicios del pasado siglo, aún no cuenta con una teoría sistémica. En sentido general, tal y como se ha tratado de demostrar en el epígrafe anterior, lo que se ha producido es una aplicación de diferentes teorías de la personalidad, de la psicología social y del aprendizaje.

A continuación, se analizarán algunas consideraciones acerca del tema, que corresponden a los principales autores en cuyas obras se apoya el presente trabajo. Estos investigadores han hecho énfasis en la necesidad de abordar el problema desde una perspectiva humanista.

### **Concepto de «orientación educativa» y características del proceso**

José Roig señala que, dada las exigencias de la práctica profesional en el campo de la orientación, no existe una base antropológica ni filosófica coherente que la sustente.<sup>9</sup> La literatura especializada apunta esencialmente a la simple operatividad tecnológica o pragmática de su aplicación, al estar ausentes los fundamentos antropológicos y metafísicos que debían inspirar el sentido auténticamente humano de la orientación. Así, con el fin de presentar una definición para esta actividad, el autor señala que no es más que:

un proceso de ayuda al individuo, en orden a sus problemas existenciales, a la elección de profesión y de estado, a fin de que alcance su plena

<sup>9</sup> Cfr. José Roig: Ob. cit.

identificación entre sus capacidades y motivaciones con sus posibilidades, de modo que, mediante esta coherencia o ajuste, consiga su personal bienestar, el de sus congéneres y su plena integración en la sociedad en que vive. Orientar, en sentido más breve, será encauzar y conducir las posibilidades con las aspiraciones; será lograr armonizar nuestra personalidad con un proyecto adecuado de existencia; consistirá, en suma, en saber elaborar nuestro proyecto de vida de acuerdo con nuestras posibilidades.<sup>10</sup>

Al examinar de manera detenida la definición antes presentada, se destacan, como aspectos más relevantes del proceso de orientación, los siguientes:

- Constituye un proceso y por ello requiere de coherencia y sistematicidad, y debe ser ejercida durante la formación de la personalidad.
- Es un proceso de ayuda, de asistencia y de guía –*guidance*– por parte del orientador, encaminado a que el sujeto de la orientación logre por sí mismo madurar y crecer como personalidad, y alcanzar la autodeterminación de su comportamiento en correspondencia con sus principales objetivos vitales.
- Como proceso de ayuda, se ejerce en individuos concretos que poseen una personalidad particular e irrepetible. Por esto, el orientador debe aceptar al orientado tal y como es, y no puede guiarse por generalizaciones o esquemas preestablecidos, ni normas de actuación únicas en el proceso de ayuda.
- Se aplica sobre la personalidad del sujeto como un todo, para que pueda enfrentar los problemas que se le presenten en diferentes ámbitos –escolar, profesional, familiar, comunitario, y otros.
- Implica asesoramiento, tutela y dirección en forma de modelos de conducta, normas de actuación, sugerencias, etcétera; aunque la toma de decisiones ante distintas situaciones corresponde al sujeto de la orientación.
- Tiene como fin último conseguir el pleno desarrollo de la personalidad del orientado, su bienestar personal y plena integración social.

<sup>10</sup> *Ibidem*, p. 28.

Por su lado, María Victoria Gordillo propone una definición de «orientación educativa», con la aclaración de que prefiere nombrarla de esa manera, y no con el título de «escolar», «profesional» o «personal», en tanto la orientación es una, aunque revista distintas modalidades según el momento y la persona –o las personas– que se encuentran comprometidos con ella.<sup>11</sup> En tal sentido expresa: «entendemos que la orientación educativa es un proceso educativo individualizado de ayuda al educando en su progresiva realización personal, lograda a través de la libre asunción de valores; y ejercida intencionalmente por los educadores, en situaciones diversas que entrañen comunicación y la posibiliten».<sup>12</sup>

Según el criterio de la autora citada, en esta definición se enfatizan las siguientes cuestiones:

- La orientación educativa es un proceso individualizado como sistema y encaminado al crecimiento del desarrollo personal del sujeto de la orientación. Ha de tener en cuenta en qué medida el pasado de cada hombre se integra –de forma armónica o no– a su presente, momento que encierra, de alguna manera, el futuro en forma de aspiraciones y potencialidades. El orientador debe tener la suficiente flexibilidad para introducir variaciones en el proceso de orientación ante los cambios que se produzcan en el sujeto orientado; todo ello con vistas a alcanzar la meta final: su realización como persona.
- La orientación educativa es una relación de ayuda entendida como cooperación, como tarea común entre el orientador y el orientado, donde el primero posee como principal intención promover los recursos psicológicos del segundo. Ahora bien, resulta imprescindible que el orientado sienta la necesidad de ser ayudado, y cuanto mayor sea la vivencia de esta necesidad, mayores serán las posibilidades de que la ayuda sea eficaz.
- La orientación educativa como proceso genera cambios en ambos lados de la relación establecida. Desde el punto de vista del orientado, este proceso se encamina a alcanzar su propia identidad, la capacidad de comprender su entorno, de comprenderse a sí mismo y razonar acerca de lo comprendido.

<sup>11</sup> Cfr. María Victoria Gordillo: Ob. cit.

<sup>12</sup> *Ibidem*, p. 102.

- La orientación educativa, aunque resulta un apoyo, no sustituye la posibilidad del orientado de actuar libremente y asumir las decisiones que considere pertinentes a partir de sus propios juicios, las cuales deben poseer una relativa congruencia con los valores objetivos o de sentido socialmente aceptados. Esto significa, además, que el proceso de orientación resulta particular para cada sujeto y que no pueden aplicarse procedimientos únicos.
- La intervención del orientador, aunque resulta secundaria –si se tiene en cuenta que debe partir de las características del orientado y este, de forma libre, tomar determinadas decisiones–, se presenta, a la vez, necesaria en tanto intervención intencionalmente perfecta –activa, encaminada al perfeccionamiento del necesitado.
- La orientación educativa puede ejercerse de manera bipersonal pero también en situaciones grupales.
- En la orientación educativa, la comunicación desempeña una valiosa función, no solo como proceso de transmisión de información, sino como ejercicio de implicación de dos sujetos activos que intercambian experiencias, vivencias, valoraciones y reflexiones.

Al hacer una generalización de las características fundamentales de la orientación educativa, así como de las principales cuestiones que aún se debaten en este terreno, se han considerado los siguientes aspectos:

- La orientación educativa constituye un proceso –educativo– que debe ejercerse desde las primeras edades y durante toda la vida del hombre, con independencia de que en determinadas etapas críticas resulte más necesaria.
- Se define como una relación de ayuda –proceso interactivo– que se establece entre el orientador y el orientado –el último puede ser un individuo particular o un grupo.
- En este proceso se expresa el carácter activo del sujeto en los dos polos de la relación. El orientador tiene, como propósito o intención, lograr que se produzcan cambios favorables en el orientado, encaminados al desarrollo de su autodeterminación, aunque igualmente en él se pueden operar transformaciones.

Por su parte, el orientado debe ser portador de la necesidad de ayuda, demanda sin la cual tiende a disminuir la efectividad de la orientación. Además, es el orientado quien debe llegar a reflexiones y valoraciones determinadas que le permitan, por sí mismo, la toma de decisiones en aquellas esferas de su vida que posean una significación psicológica para su desarrollo individual.

- La orientación educativa se ejerce sobre la personalidad en su carácter de sistema –configuración subjetiva–, lo que implica tener en cuenta la unidad de lo cognitivo y lo afectivo como célula esencial que caracteriza la regulación del comportamiento humano.
- En este proceso también se expresa la unidad de lo general y lo particular. Los objetivos generales de la actividad –crecimiento y maduración de la personalidad del orientado– se instrumentan de forma particular en dependencia de las características del sujeto de la orientación, las cuales resultan específicas e irrepetibles en cada caso.
- Otro aspecto de consideración es la unidad de lo personal y lo social, de lo interno y lo externo. El sujeto orientado debe interiorizar y personalizar un conjunto de concepciones, normas y valores sociales que comienzan a operar en el plano interno o psicológico. Estos aspectos deben guardar cierta coherencia con lo esperado y aceptado a nivel social.
- La comunicación ha sido catalogada como la vía esencial a través de la cual se desarrolla la orientación educativa, debido a que se trata de:

un proceso en extremo activo, en el cual los elementos que participan siempre lo hacen en condición de sujetos de este proceso. En el proceso de comunicación, las personas se relacionan tanto por vía verbal como no verbal, y a lo largo de este proceso, cada una de las partes implicadas en el mismo reflexiona, valora y expresa de manera activa, por uno u otro canal del proceso, sus propias conclusiones, vivencias y valoraciones, con independencia de que se exprese o no de manera verbal en ese momento.<sup>13</sup>

<sup>13</sup> Fernando González: *Psicología. Principios y categorías*, p. 31.

## Diferentes modalidades de la orientación educativa

Antes de describir las modalidades que abarca el proceso de orientación educativa, resulta interesante valorar las siguientes condiciones de José Roig:

Al tiempo que se observan las diversas formas de circunstancias, de variaciones y de grados de orientación particular que requiere una solución integral: siempre nos encontramos frente a una unidad inalterable, la persona que se debe orientar, que exige una ayuda sistemática, permanente y coherente, por más fraccionada y distinta que sea su especialidad.<sup>14</sup>

[...]

Pero tampoco nos debe caer la tentación absolutista, según nos alerta Varcárcel [...] de «enfocar la orientación como tarea global, referida siempre al conjunto complejo de la situación humana, sin diferenciaciones propias de cada matiz vivencial que presenta un caso humano y, a veces, un momento humano, sin aceptar ningún epígrafe especificador dentro de la gran tarea integral de una orientación».<sup>15</sup>

Lo expresado por Roig nos alerta sobre la necesidad de no establecer una dicotomía entre la orientación como proceso y sus diferentes modalidades. Esta cuestión requiere ser analizada de una forma dialéctica, lo que significa que es posible aceptar la existencia de distintos enfoques de la orientación, partiendo conceptualmente, en cada caso, de la integridad de la personalidad del sujeto orientado.

A pesar de que no existe un consenso único en relación con el contenido de las diferentes modalidades de la orientación educativa, se proponen en la literatura especializada las siguientes:

- Orientación personal: ha sido considerada como la modalidad más amplia, ya que se propone el crecimiento y maduración, no solo de la personalidad del orientado, sino también de su capacidad para regular, de forma consciente y efectiva, su comportamiento en diferentes ámbitos –personal, familiar, profesional y comunitario–. Igualmente se ha definido como espacio que brinda un servicio de atención, generalmente de corte psicológico o clínico, cuyo objetivo es ayudar, mediante

<sup>14</sup> José Roig: Ob. cit., p. 10.

<sup>15</sup> *Ibidem*, p. 36.

la consejería, al alumno que presenta determinada problemática que obstaculiza su desempeño académico, su adaptación al ambiente escolar o su elección vocacional.

- **Orientación escolar:** se refiere al proceso de conducción, asesoramiento y tutela del alumno en la institución escolar, con vistas a lograr su adaptación a las exigencias que esta presenta, y para que alcance determinados estándares de aprovechamiento académico en función de sus capacidades. Permite, además, preparar al estudiante ante su elección profesional o tránsito hacia otro nivel de estudios, acorde a sus intereses y aptitudes. En esta modalidad también podría incluirse la llamada «orientación psicopedagógica», entendida como «conjunto de alternativas que un orientador ofrece al estudiante para que mejore su aprovechamiento académico. Alternativas como la impartición de cursos de técnicas de estudio, hábitos de estudio, cursos de lectura dinámica, de la preparación de exámenes, etcétera».<sup>16</sup>
- **Orientación profesional:** apunta al proceso de ayuda para elegir y preparar al individuo en una profesión o tipo de trabajo específico. En este sentido, resulta importante tratar de establecer una congruencia entre los intereses del sujeto y el mercado de las profesiones, cuestión que en la actualidad se presenta como uno de los principales problemas.

A las modalidades de la orientación escolar y profesional se hará alusión en los epígrafes finales de la presente investigación.

### **La práctica de la orientación educativa: tareas que comprende y elementos personales de la orientación**

Como tareas esenciales del proceso de orientación educativa pueden considerarse las siguientes:

- **Diagnóstico:** propicia el conocimiento del orientado por parte del orientador, pero también debe promover el autoconocimiento por parte del primero, la determinación de la problemática que le afecta y de las opciones posibles y los recursos con que cuenta para alcanzarlas.

<sup>16</sup> Ídem.

- **Pronóstico:** se refiere al análisis de las distintas posibilidades del sujeto, de las diferentes decisiones que puede adoptar al tratar de prever las supuestas consecuencias de sus actos y situaciones, y los esfuerzos que requerirá para afrontarlos.
- **Asesoramiento y tutela:** esta tarea es considerada como el aspecto operativo de la orientación, en la medida en que se dirige a la elaboración de un plan de acción –que incluye el establecimiento de metas a corto, mediano y largo plazo, y de las estrategias correspondientes para alcanzarlas– en función de lo que el sujeto puede y desea realizar.

En cuanto a los elementos personales de la orientación, es necesario hacer referencia a las condiciones requeridas para el orientador y para el sujeto orientado.

El orientador debe poseer un conocimiento profundo del sujeto al que orientará –lo cual puede lograr apoyándose en técnicas tales como la entrevista, la observación, pruebas psicológicas, etcétera–. Para disponer de este conocimiento, resulta esencial también la actitud de apertura del orientador frente al orientado. Aunque el primero posea determinadas creencias y opiniones personales, no debe imponerlas al alumno, y en ello consiste la aceptación en tanto cualidad del orientador. Puede ofrecer sus puntos de vista después de escuchar los del orientado, siempre y cuando le permita al sujeto de la orientación decidir con autonomía.

El educador ha de desarrollar, por tanto, lo que Carl Rogers llamó «comprensión empática»;<sup>17</sup> es decir, tratar de colocarse en el lugar del otro y captar el sentido personal o subjetivo de determinados contenidos expresados por el orientado de manera explícita o implícita. Otra característica necesaria en el orientador es su autenticidad que, paulatinamente, despierta en el orientado el deseo de comportarse de igual manera. Es por ello que:

el orientador debe tener una concepción del desarrollo de la personalidad y de cómo la orientación puede contribuir eficazmente a la puesta en marcha de este proceso. Así actuará conscientemente, dando un significado a su actividad y empleando las técnicas que mejor se adapten a su modo de concebir la orientación dentro de una

<sup>17</sup> Cfr. Carl Rogers: Ob. cit.

teoría más amplia de la personalidad. Saber qué quiere (objetivo que persigue), por qué (finalidad que motiva su acción) y para qué (meta a la que tiende).<sup>18</sup>

En el orientado, por su parte, debe estar presente, en primer lugar, la demanda y el deseo consciente de integrarse al proceso orientador, cuestión que aparece con más fuerza en etapas críticas del desarrollo o de conflictos personales.

La relación de ayuda que se establece durante la orientación implica la participación de sus dos polos –el orientador y el orientado–. En ella deben, además, encontrarse los siguientes aspectos:

- Aceptación mutua: el orientado debe aceptar y respetar al orientador en su condición de educador y, a su vez, este último ha de admitir la necesidad de una relación personal –no formal– para llevar a cabo el proceso de orientación educativa.
- Empatía: es precisamente una relación afectiva positiva, de cooperación y diálogo permanente. Se trata de un compromiso a la interdependencia en la autonomía, sin la cual no hay relación, y en la que se produce un intercambio de independencia.
- Establecimiento de determinados límites en la relación de ayuda: implica dejar sentado desde el comienzo que, aunque tanto el orientador como el orientado cuentan con recursos psicológicos determinados, el primero posee, además, otras herramientas de carácter técnico. También deben quedar establecidas las responsabilidades de ambos, pues el orientador tiene la obligación de ofrecer ayuda, aceptar al orientado y guardar el secreto profesional: mientras el sujeto de la orientación, por su parte, ha de acudir a la relación de ayuda de forma consciente y voluntaria, auténtica y honesta.

Un aspecto, igualmente referido a los límites, trata sobre de las cuestiones organizativas en cuanto al número de sesiones, duración, necesidad de puntualidad, sistematicidad en los encuentros, entre otras.

Las consideraciones en torno a las condiciones del orientador, el orientado y la relación que debe establecerse entre ellos, parten de una concepción esencialmente humanista. Otras concepciones destacan,

<sup>18</sup> María Victoria Gordillo: Ob. cit., p. 233.

en un primer plano, la importancia de la metodología que se debe emplear y la superioridad del orientador –por su mayor experiencia y preparación técnica– frente al sujeto de la orientación.

Ahora bien, se impone la necesidad de atender a un problema asociado a lo anterior y relativo a los distintos estilos de orientación, los cuales dependen de la actitud consciente que asume el orientador en el proceso. Estos estilos se clasifican como directivos o prescriptivos, no directivos o consultativos o de carácter mixto.

El tipo directivo se refiere a situaciones en las que el consejo ofrecido por el orientador conlleva cierto grado de necesidad y obligada aceptación por parte del orientado. El no directivo se presenta cuando predominan la libre decisión personal del orientado y el respeto a sus motivaciones, con independencia del consejo recibido. El mixto, por último, aparece cuando se le brindan varias alternativas de elección al sujeto y este debe escoger libremente aquellas que considere favorables para sí, en función del entorno social en que se desarrolla.

### **La orientación escolar**

Tradicionalmente, la orientación escolar –calificada también como «orientación educativa»– se ha desarrollado en dos direcciones. Por una parte, se entiende como una ayuda que se brinda al alumno con vistas a que seleccione el tipo de estudios más conveniente y acorde a sus potencialidades, capacidades e intereses. En otro sentido, ha sido considerada como el proceso de evaluación y control del aprovechamiento escolar que el estudiante alcanza, en el transcurso del proceso docente-educativo en determinado nivel de enseñanza.

Es precisamente en esta segunda dirección donde la orientación escolar adquiere una mayor especificidad como modalidad de la orientación, y se separa de la profesional. La «orientación escolar», en su acepción más general, se refiere a toda conducción y tutela del alumno en el proceso instructivo y educativo –forma equiparada con la llamada orientación personal–. Desde una óptica más restringida, se dirige a la conducción, asesoramiento y tutela del estudiante en relación con los estudios o con la carrera que debe elegir, según sus intereses, aptitudes y las posibilidades que le ofrece el mercado del trabajo.

A diferencia de la enseñanza, que se encamina a la instrucción y desarrollo de las potencialidades intelectuales de los alumnos –apropiación de conocimientos y procedimientos que les permitan

operar con ellos—, la orientación escolar requiere de una actuación más abarcadora sobre la personalidad del estudiante, para que se encuentre en excelentes condiciones de elegir o tomar decisiones ante diferentes opciones, de acuerdo con el tipo de preparación que pretende seguir.

José Roig, en su investigación, incluye las consideraciones de Serafín Sánchez, quien analiza estas relaciones y señala sobre la orientación escolar que:

- Precede a la enseñanza, pues se debe realizar un diagnóstico antes de la puesta en marcha del proceso de instrucción, para evaluar los elementos intelectuales y afectivo-motivacionales del alumno, a partir de los cuales debe organizarse el proceso de enseñanza.
- Estará presente durante el propio proceso de enseñanza y mediante la evaluación y el control del aprendizaje, con la finalidad de «reorientar» el proceso en los momentos en que resulte necesario.
- Actuará al final de cada ciclo didáctico o nivel académico, para ayudar al estudiante a decidir el rumbo profesional más conveniente en la etapa que se inicia.<sup>19</sup>

Es necesario valorar a continuación las funciones que debe cumplir la orientación escolar como resultado de la aplicación, en este campo, de las tareas que han de estar presentes en toda actividad de orientación.

- **Función de diagnóstico:** se trata de profundizar, por un lado, en las características psicológicas del sujeto orientado, tanto en las de carácter intelectual como personológicas. Se han utilizado con este fin —y continúan siendo considerados instrumentos decisivos en el diagnóstico— los test psicológicos, de inteligencia, de aptitudes, de intereses y de personalidad. Sin embargo, estas técnicas presentan importantes limitaciones debido a que parten de criterios de estandarización y validez, donde se pierde la especificidad de la personalidad y se obvian sus potencialidades de desarrollo —en palabras de Lev Vigotsky, la llamada

<sup>19</sup> Cfr. José Roig: Ob. cit., p. 19.

«zona de desarrollo próximo».<sup>20</sup> El diagnóstico también abarca la evaluación del rendimiento escolar, es decir, de los sucesivos niveles de aprovechamiento docente que cada alumno obtiene a lo largo del curso y en cada una de las disciplinas que integran el currículo. Respecto de esto, parece importante alertar que no siempre las calificaciones que obtiene un estudiante son expresión del nivel de desarrollo alcanzado, ya que en ello intervienen múltiples variables. Resulta más recomendable evaluar de manera cualitativa su comportamiento en las diferentes actividades que conforman el proceso docente-educativo –nivel de participación, persistencia, planteamiento de preguntas interesantes, nivel de elaboración y fundamentación de sus respuestas.

- Función de pronóstico: se orienta a predecir qué área específica del saber resulta más conveniente para el sujeto, teniendo en cuenta los resultados del diagnóstico y también las exigencias que presentan los diferentes niveles o modalidades de estudio. La predicción significa, además, elaborar una hipótesis acerca de nivel de éxito o de rendimiento académico que podrá obtener el alumno en los diversos tipos de estudios presentados como opciones. Para llevar a cabo este ejercicio, el orientador debe tener un conocimiento exhaustivo, lo más completo y sistemático posible, de las especialidades que configuran el sistema educativo del país, y de las cualidades que debe poseer el alumno para cada una de ellas. Así, con el objetivo de predecir los niveles de rendimiento escolar, se ha propuesto atender a los diferentes componentes del proceso docente educativo: el factor profesor, con su grado de competencia; el factor programa, con la adecuada formulación de los objetivos; el factor tecnológico, en cuanto a métodos y medios para enseñar; el factor alumno, con sus correspondientes capacidades y motivaciones y, por último, el ambiente social, componente que presenta, como elemento fundamental, la situación familiar desde el punto de vista sociocultural y económico.
- Función de asesoramiento: entre las formas existentes para realizar este proceso se encuentra el asesoramiento psicológico o *counseling*, método a través del cual operan los con-

<sup>20</sup> Cfr. Lev S. Vigotsky: *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*.

sultores psicólogos apoyados en los datos que les facilitan los tutores y asistentes sociales. Se desarrolla mediante la técnica de la entrevista principalmente, con la cual el orientador obtiene información y estimula la confianza del orientado. El primero no debe expresar ningún consejo directivo, sino conducir al necesitado a reflexionar sobre sus problemas o preocupaciones, de forma que sea el propio orientado, en deliberación conjunta con el orientador, quien arribe a las conclusiones más acertadas y a la correspondiente toma de decisión.

Los problemas más comunes que son objeto de asesoramiento psicológico, según José Roig, son los siguientes:

- Problemas de adaptación a la escuela o de integración con la clase, ya sea por causa del profesor, de los compañeros o de las enseñanzas.
- Problemas relacionados con el aprendizaje y sus diversas alteraciones.
- Problemas emocionales debidos a inestabilidades transitorias del hogar, a sucesos imprevistos de la clase o a disparidades con algún compañero, profesor, etcétera.
- Problemas derivados de la edad o desarreglos propios de la etapa de maduración.
- Problemas de depresión, *stress* y desajustes económicos provocados por situaciones de inestabilidad que surgen de pronto en el contexto personal, vinculadas especialmente a la familia.
- Problemas relacionados con el futuro y orientación de sus estudios.<sup>21</sup>

La orientación colectiva o *group-guidance* puede utilizarse también para solucionar las inquietudes de un alumno en específico, motivadas por las dificultades que puede tener para establecer relaciones adecuadas con su grupo, o también para resolver las disyuntivas comunes en un conjunto de individuos determinado.

Entre varias, se consideran técnicas útiles para la orientación grupal el *role-playing* –método en el que cada miembro del grupo representa determinados roles, lo que permite a los participantes aumentar su

<sup>21</sup> José Roig: Ob. cit., pp. 144-145.

comprensión de los problemas, pues se sitúan en la posición del otro, se entrenan en la realización de papeles diversos y disminuye la tensión respecto a la asunción de determinadas posturas–; el psicodrama –fundado por Jacob Levy Moreno y que, en su variante de formación o educación, adiestra a los miembros del grupo en el desempeño de diferentes roles y tareas–; y las dinámicas de grupo o *training-group* –permiten una influencia recíproca entre los miembros del grupo, al trabajar con determinadas reglas que promueven un clima de aceptación común y de flexibilidad que favorece el autoconocimiento.

La evaluación del proceso de orientación escolar, aunque este no constituye una tarea fácil, ni resultan claras las vías para lograrlo, debe realizarse de forma continua y no esperar a los resultados de las actividades académicas del fin del curso escolar. En cada momento del proceso, el orientador debe conocer cuáles son los alumnos que presentan desventajas, en qué materias se focalizan sus dificultades, cuáles son sus posibles causas, entre otros aspectos. A partir de todo este análisis, el orientador debe proponer las medidas correctivas adecuadas.

El diagnóstico y la evaluación permitirán que el alumno promueva de grado o nivel, que se le brinde una atención individualizada en el caso de presentar dificultades superables, o que se le reoriente hacia otra modalidad de estudios.

### **La orientación profesional**

El interés por las cuestiones relativas a la orientación profesional, aunque ha estado presente en todas las épocas históricas, desde la antigüedad hasta nuestros días, adquirió especial auge a finales del siglo XIX y principios del XX. Entre los factores que explican el aumento de tal interés se hallan la concepción del trabajo como actividad necesaria para el desarrollo humano y como función que todo grupo social debe realizar, la desaparición de diferencias marcadas entre los denominados «trabajos serviles» y «liberales», la democratización de los derechos del hombre a partir de la Revolución Francesa, la transformación del sistema artesanal en empresas colectivas, la sustitución del campo por la ciudad como fundamental fuente de empleo y, sobre todo, la creciente complejidad y proliferación de puestos laborales, debido a los vertiginosos avances científico-técnicos.

Los inicios de la orientación profesional, como campo del saber científico, datan de 1908. En ese año Frank Parsons creó un gabinete destinado

a brindar información y asesoría a jóvenes necesitados de ayuda para elegir una ocupación laboral acorde a su preparación.

Como antecedentes de este campo se valoran además los trabajos de Wilhelm Wundt en 1879, fundador del primer laboratorio de psicología experimental, que sirvió de base al surgimiento de la psicología del trabajo o ergología. También son atendidas las experiencias de Frederick W. Taylor en 1909, relativas al análisis científico de los puestos de trabajo y de la organización racional de la productividad, con el fin de economizar esfuerzos y posibles pérdidas en este proceso. Por último, se reconoce igualmente el diagnóstico y la selección de aspirantes a conductores de vehículos públicos, realizados en 1911 por Hugo Münsterberg, a través de la utilización de pruebas o tests psicométricos. A este autor se le considera el creador de la psicotecnia moderna.

La orientación profesional en sus comienzos no logró la diferenciación de objetivos, procedimientos y técnicas entre la propia actividad de orientación y la selección profesional. Aunque resulta innegable que entre estos campos existe una estrecha relación, ya que uno de los objetivos de la orientación es facilitar una adecuada elección docente o laboral, ambos constituyen aspectos independientes y no idénticos.

Mientras la selección profesional transita del quehacer al ser, debido a que busca el sujeto más apto para ocupar determinado puesto de trabajo, con el objetivo de alcanzar altos niveles de eficiencia y productividad, la orientación profesional procede de manera inversa, es decir, del ser al quehacer. Su tarea principal es promover la estructuración de un proceso mediante el cual el individuo pueda ser orientado hacia el tipo de estudios o actividad laboral que le resulte más conveniente según sus capacidades e intereses.

La selección profesional se produce, además, en el momento concreto de elegir o encontrar al más idóneo para determinada actividad. La orientación profesional es un proceso continuado y sistemático de ayuda y consejo, para que el sujeto de la orientación alcance la capacidad de autodeterminarse en el plano profesional.

Por otra parte, la selección profesional no puede reducirse a las consideraciones anteriores, puesto que es un proceso del sujeto psicológico; quien elige su futura ocupación u oficio en determinado momento de su desarrollo personal. Esta elección puede realizarse como un verdadero acto de autodeterminación, apoyado en una motivación intrínseca hacia la profesión o por motivos de carácter externo. Sobre esta cuestión se volverá al final del presente trabajo.

En estrecha relación con la orientación profesional, existen numerosas definiciones que se sustentan en diferentes concepciones psicológicas y pedagógicas. Resultaría interminable mencionarlas, por lo que se destacarán los aspectos que, en general, resultan más característicos.

La orientación profesional se inserta como elemento del proceso de educación de la personalidad y, muy especialmente, de la orientación educativa. Se distingue por ser una relación de asistencia y asesoramiento con el fin de que el sujeto orientado logre elegir la profesión o actividad laboral que le resulte más afín. En correspondencia con lo anterior, el orientador debe contar con la preparación técnica necesaria para desarrollar las siguientes tareas:

- Lograr un adecuado conocimiento de la personalidad del sujeto que ha de orientar –sus principales capacidades, intereses y motivaciones.
- Contar con los procedimientos, medios y técnicas necesarias para alcanzar el conocimiento antes señalado. Además, debe ser capaz de realizar el asesoramiento psicológico o *counseling* y la orientación colectiva o *group-guidance*, tanto en los niveles preparatorios como en los superiores donde se lleva a cabo la enseñanza profesional.
- Poseer un adecuado conocimiento del mercado de las profesiones, de sus exigencias y de las características psicológicas –y también físicas, en determinados casos– que resultan necesarias para el exitoso desempeño de la profesión.

Para describir las diferentes etapas que comprende el proceso de orientación profesional de la personalidad, serán tenidos en cuenta los criterios de Fernando González y Albertina Mitjans. Estos autores, acertadamente, consideran la orientación profesional como un proceso de desarrollo de la personalidad en su carácter de configuración subjetiva sistémica, por lo que contiene:

tanto la educación y desarrollo de la esfera motivacional como el desarrollo de la esfera cognitiva de la personalidad; también implica la educación y desarrollo de un conjunto de características funcionales y de contenido, relacionadas estrechamente con el proceso de elección profesional y la actividad laboral como son: la flexibilidad, la capacidad

de estructurar el campo de acción, la capacidad de anticipación, la responsabilidad, la disciplina, la persistencia y otras.<sup>22</sup>

A partir del reconocimiento de que la educación profesional de la personalidad debe comenzar a formarse desde edades tempranas, los autores aludidos proponen las etapas que a continuación se describirán, y que se establecen atendiendo a momentos cualitativamente diferentes del desarrollo de la personalidad. Estas transcurren en íntima interconexión y a veces de manera superpuesta, por lo que constituyen tendencias generales y no un esquema inmóvil.

### **Primera etapa. Desarrollo de intereses y capacidades básicas**

El desarrollo de intereses y capacidades básicas se presenta durante la primera infancia –edad preescolar y escolar–. En ella, la relación con padres y maestros desempeña una función decisiva, por cuanto el niño debe alcanzar diversos intereses y comenzar a conocer su relación con las distintas esferas de la actividad humana. Empieza a formarse, además, una representación simple sobre las diferentes profesiones. Este momento, a veces desestimado debido a que no resulta típico en edades tempranas la aparición de intereses profesionales definidos, tiene gran importancia como período preparatorio.

González y Mitjans, al caracterizar la forma en que deben operar las influencias educativas vinculadas a la orientación profesional en esta etapa, apuntan:

Un ambiente de estimulación tanto en el hogar como en la escuela, donde se presentan y desarrollan las actividades en un clima motivante y gratificador, donde el niño y el adulto mantengan un sistema de comunicación rico, constituirá un elemento efectivo para el desarrollo de intereses y capacidades básicas que ejercerán un papel esencial en etapas posteriores. Características de la personalidad como la flexibilidad, la persistencia, la capacidad de plantearse y resolver problemas de una forma creativa e independiente, la disciplina, la responsabilidad y otros de gran importancia en la orientación profesional de la personalidad, comienzan a desarrollarse en esta etapa.<sup>23</sup>

<sup>22</sup> Fernando González y Albertina Mitjans: *La personalidad, su educación y desarrollo*, pp. 192-193.

<sup>23</sup> *Ibídem*, p. 202.

## Segunda etapa. Desarrollo de motivos profesionales y proceso de elección profesional

En la adolescencia, y muy especialmente en la juventud, la elección de la futura profesión comienza a ocupar un lugar significativo en la esfera motivacional de la personalidad. El joven reflexiona continuamente acerca de las diferentes opciones o alternativas que puede elegir en el plano laboral. Esta constante reflexión y concientización, en cuanto a la necesidad de tomar decisiones acertadas –teniendo en consideración sus intereses, capacidades y posibilidades objetivas–, contribuye al surgimiento de la motivación profesional como formación compleja de la personalidad.

En investigaciones realizadas con grupos de estudiantes de la enseñanza media superior y de diferentes carreras universitarias, se constató que no en todos los casos la elección de la futura profesión responde a una motivación orientada al contenido de la especialidad elegida.<sup>24</sup> Es por ello que en esta etapa el orientador debe tener un desempeño más relevante. La función de orientar puede ser –y de hecho es– asumida por los maestros y también por los padres.

En el período analizado, según González y Mitjans, ante la imposibilidad de brindar al joven información detallada y relativa a todos los oficios y profesiones, resulta recomendable sistematizar los datos en forma de familias de profesiones, para que el estudiante pueda buscar, a partir de su orientación en una u otra área de interés, la referencia específica y significativa que pueda contribuir a su elección profesional. Por esto:

la idea de las «familias de profesiones» como criterio orientador es fundamental, pues abre al joven un conjunto de alternativas que resultan similares por el tipo de conocimientos y operaciones que implican, lo que permite a este descubrir elementos de interés simultáneamente en distintas especialidades, no orientándose de forma absoluta a una sola profesión.<sup>25</sup>

Deben ofrecerse a los jóvenes las vías efectivas –formales e informales– para obtener información y ayudar en esta búsqueda. Se les ha de enseñar a conocerse a sí mismos y promover su reflexión acerca de sus

<sup>24</sup> Cfr. Laura Domínguez García y María Zabala: «La motivación hacia la profesión en la edad escolar superior».

<sup>25</sup> Fernando González y Albertina Mitjans: Ob. cit., p. 207.

aspiraciones, las posibilidades reales de alcanzarlas y el vínculo que debe existir entre tales aspectos. La decisión final corresponde al sujeto de la orientación, una vez valoradas sus características –intereses, motivaciones y capacidades–, así como sus condiciones objetivas de llevarla a la práctica.

### **Tercera etapa. Reafirmación profesional**

La reafirmación profesional abarca el proceso de desarrollo y consolidación de motivos profesionales en el transcurso de los estudios de la carrera o especialidad y, posteriormente, en la actividad laboral. Su efectividad depende en gran medida de los logros alcanzados en las etapas anteriores. Influyen, además, los planes y programas de estudio, las actividades extradocentes y el papel de maestros, tutores y orientadores en los centros de enseñanza especializada. Se extiende, igualmente, al período de adiestramiento y adaptación del joven al puesto de trabajo, como vía para la reafirmación de su orientación profesional. Al respecto, González y Mitjans han apuntado:

Quando la elección de la profesión ha sido adecuada, el proceso de estudio o preparación ha cumplido su rol en la reafirmación profesional y el joven se siente plenamente identificado con su profesión, el proceso de la actividad laboral se constituye por sí mismo en un gratificador que refuerza la orientación profesional. El individuo que se siente implicado como personalidad en su profesión, por lo general obtiene éxitos en el desarrollo de su actividad laboral, la acomete con placer y se siente en ella realizado y pleno. Este objetivo final de la educación de la orientación profesional de la personalidad y su consecución, es un producto de la relación armónica de un conjunto de factores y, sobre todo, del rol activo que, a partir de un momento determinado, juega el sujeto en la determinación de su propia orientación profesional.<sup>26</sup>

Las investigaciones sobre los problemas vinculados a la motivación profesional y su orientación se iniciaron en Cuba hace algunos años, y han sido continuadas hasta el presente por diferentes conocedores de este tema.<sup>27</sup> Los trabajos se han desarrollado en dos direcciones

<sup>26</sup> *Ibidem*, pp. 210-211.

<sup>27</sup> Cfr. Diego González: *Criterios y métodos para el estudio de la motivación*; Fernando González: *Motivación profesional en adolescentes y jóvenes*; Hiram Valdés: «Particularidades de la motivación de la motivación y la orientación

esenciales: la búsqueda de mecanismos de formación de la motivación profesional mediante diseños experimentales, y la caracterización de sus niveles de desarrollo, efectividad e integración.

Estos estudios han aportado criterios indudablemente valiosos. No obstante, aún se presentan imprecisiones en torno a determinados aspectos como, por ejemplo, los vinculados con la efectividad de la motivación personal y la definición conceptual e integración sistémica de las categorías empleadas. Tal situación constituye un reflejo de las actuales limitaciones teórico metodológicas del conocimiento psicológico en la esfera. Los trabajos aludidos han puesto de manifiesto, de forma unánime, las restricciones que presenta el desarrollo de la motivación profesional en nuestros estudiantes, aspecto que repercute negativamente en la calidad docente y en la preparación del futuro especialista.

La reflexión en torno al tema plantea, finalmente, dos cuestiones estrechamente relacionadas que deben ser valoradas. En primer lugar, se encuentra la referida a qué factores condicionan tales resultados obtenidos y, en segundo lugar, al problema de la «educabilidad» de la motivación profesional como formación de la personalidad.

Según el primer aspecto, se presentan los siguientes problemas:

- El poco conocimiento con que cuentan los jóvenes acerca de las diferentes profesiones. Según María Díaz:

En múltiples ocasiones nos hemos encontrado con algunos alumnos, próximos ya a finalizar la carrera, inseguros ante el futuro profesional por escasez y, a veces, ausencia total de información en este campo. Nos lo han manifestado individual y colectivamente cuando, en vísperas de obtener el «título», mostraban suiplejidad ante el futuro incierto [...] o ignorado.<sup>28</sup>

- El insuficiente desarrollo de la personalidad para adaptarse a las exigencias de la profesión y trazarse una estrategia definida, con el fin de lograr sus objetivos en esta esfera. No resulta

---

profesional hacia las especialidades de la Cultura Física»; Héctor Brito: «Caracterización de la efectividad de la motivación profesional pedagógica»; Viviana González: «Niveles de integración de la motivación profesional»; y Laura Domínguez García: «Caracterización de los niveles de desarrollo de la motivación profesional en jóvenes estudiantes».

<sup>28</sup> María Díaz: «La orientación profesional, una apremiante necesidad», pp. 381-382.

fácil adecuar las cualidades personales a las características de la profesión, lo que trae como consecuencia insatisfacción en el trabajo, fluctuación de cuadros, pérdida de confianza en sus fuerzas, etcétera.

- La falta de coincidencia entre los intereses profesionales del joven y las necesidades de la sociedad, aspecto muy relacionado con el prestigio social de las diferentes profesiones.

En cuanto al problema de la «educabilidad», se ha comprobado que la motivación profesional es moldeable y que, en su proceso de formación y desarrollo, las influencias que recibe el sujeto de la familia, la escuela y la sociedad en general desempeñan un papel determinante. Este criterio también se halla sustentado y demostrado en los trabajos de diferentes autores relacionados con la temática.<sup>29</sup>

Una vez analizadas diferentes concepciones vinculadas con el estudio de la motivación profesional y su orientación, resulta importante exponer brevemente los criterios teóricos que deben sustentar las investigaciones empíricas de esta formación.

La motivación profesional constituye una formación de la personalidad que integra un conjunto de componentes psicológicos, los cuales permiten la determinación del nivel de desarrollo. Estos componentes se relacionan con el conocimiento que posee el sujeto sobre el contenido de su futura profesión, con el afecto que siente hacia ella y, además, con los aspectos de la autovaloración y de la proyección futura de la personalidad, vinculados a la regulación motivacional en esta esfera.

Los componentes psicológicos en cuestión han sido definidos de la siguiente manera:

- Componente cognitivo: conocimiento que posee el sujeto de su futura profesión en cuanto a objeto, utilidad social, perfil ocupacional y características personales necesarias para su desempeño.
- Componente afectivo: actitud emocional del sujeto respecto de la profesión –puede tener un carácter positivo, negativo o ambivalente.

<sup>29</sup> Cfr. José Roig: Ob. cit.; María Victoria Gordillo: Ob. cit.; y Fernando González y Albertina Mitjans: Ob. cit.

- Componente autovalorativo: valoración que realiza el sujeto de las características de su personalidad –cualidades, intereses, y otros– relacionadas con sus estudios actuales y futuro laboral.
- Componente de proyección futura: elaboración cognitivo-afectiva del sujeto en cuanto a sus perspectivas de desarrollo en la esfera profesional, y del aporte social que espera brindar a través de su ejercicio. Este aspecto promueve, igualmente, el establecimiento de objetivos en el tiempo estimado para alcanzarlos y las estrategias para su consecución.

La caracterización de los componentes anteriores, a partir de un conjunto de indicadores elaborados para su diagnóstico y mediante la utilización de técnicas de expresión abierta –composiciones, cuestionarios, entrevistas y otros–, permitió establecer diferentes niveles de desarrollo de la motivación profesional en jóvenes que estudian diversas carreras en el país. Los niveles considerados dependen de las variadas formas en las que se manifiestan e integran tales componentes y poseen, además, un valor para la práctica educativa, especialmente para la aplicación del principio de individualización de la enseñanza.

## Bibliografía

- AIKEN, LEWIS: *Test psicológicos y evaluación*, Pearson Educación, México D. F., 2003.
- BRITO, HÉCTOR: «Caracterización de la efectividad de la motivación profesional pedagógica», tesis de doctorado, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, 1987.
- DÍAZ, MARÍA: «La orientación profesional, una apremiante necesidad», *Revista Española de Pedagogía*, año XXXIX, n.º 134, Madrid, octubre-diciembre, 1976, pp. 379-441.
- DOMÍNGUEZ GARCÍA, LAURA: «Caracterización de los niveles de desarrollo de la motivación profesional en jóvenes estudiantes», tesis de doctorado, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, 1992.
- \_\_\_\_\_: «Cuestiones psicológicas del desarrollo de la personalidad», Laura Domínguez García *et al.*, *Psicología del desarrollo: adolescencia y juventud*, Editorial Félix Varela, 2003, pp. 471-478.
- DOMÍNGUEZ GARCÍA, LAURA y MARÍA ZABALA: «La motivación hacia la profesión en la edad escolar superior», en VV. AA., *Investigaciones de la personalidad en Cuba*, Editorial de Ciencias Sociales, La Habana, 1987, pp. 232-239.

- GONZÁLEZ, DIEGO: *Criterios y métodos para el estudio de la motivación*, Editorial Universitaria, La Habana, 1976.
- GONZÁLEZ, FERNANDO: *Motivación profesional en adolescentes y jóvenes*, Editorial Científico-Técnica, La Habana, 1983.
- \_\_\_\_\_ : *Psicología. Principios y categorías*, Editorial de Ciencias Sociales, La Habana, 1989.
- GONZÁLEZ, FERNANDO y ALBERTINA MITJANS: *La personalidad, su educación y desarrollo*, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1989.
- GONZÁLEZ MAURA, VIVIANA: «Niveles de integración de la motivación profesional», tesis de doctorado, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, 1989.
- GORDILLO, MARÍA VICTORIA: *La orientación en el proceso educativo*, Universidad de Navarra, 1975.
- IBARRA, LOURDES: «La formación de las intenciones profesionales en los alumnos del perfil de mando de la Academia Naval del Mariel», tesis de doctorado, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, 1988.
- LÓPEZ, ELOÍSA: «La psicología humanista: un modo nuevo de acercarse a la persona, a la relación educativa y a la investigación pedagógica», *Bordón. Revista de Pedagogía*, t. XXXV, n.º 249, Madrid, septiembre-octubre, 1983, pp. 483-495.
- LÓPEZ, FRANCISCO: «Sistema escolar educativo de calidad. La aventura de construirse uno mismo (currículum I)», *La escuela en acción*, vol. V, n.º 10, 472, Madrid, abril, 1987, pp. 4-5.
- MARTÍN, MARÍA: «Orientar la profesión», *La escuela en acción*, vol. V, n.º 10, 473, Madrid, mayo, 1987, pp. 16-18.
- RIVAS, FRANCISCO: «Asesoramiento vocacional: estado de la cuestión en las relaciones entre la teoría, la investigación y la aplicación», *Revista de Educación*, n.º 286, Madrid, mayo-agosto, 1988, pp. 221-141.
- RIVERA, MARÍA: «Estudio del interés profesional de los alumnos de los años iniciales del Instituto Superior Pedagógico para la educación técnica y profesional», tesis de doctorado, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, 1986.
- ROGERS, CARL: *El proceso de convertirse en persona*, Paidós, México D. F., 1989.
- ROIG, JOSÉ: *Fundamentos de la orientación escolar y profesional*, Ediciones Anaya, Madrid, 1982.
- SUPER, DONALD: *Psicología de la vida profesional*, Editorial Rialps, Madrid, 1962.

VALDÉS, HIRAM: «Particularidades de la motivación y la orientación profesional hacia las especialidades de Cultura Física», tesis de doctorado, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, 1984.

VIGOTSKY, LEV S.: *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*, Editorial Científico-Técnica, La Habana, 1987.



# Autodeterminación y conducta exploratoria: elementos esenciales en la competencia para una elección profesional responsable

---

VIVIANA GONZÁLEZ MAURA

La elección profesional constituye uno de los momentos más importantes y difíciles en la vida de los jóvenes y, al mismo tiempo, uno de los factores de mayor influencia en su adaptación y permanencia en la educación superior. Sin embargo, no siempre se le presta la necesaria y debida atención, a pesar de reconocerse que la calidad de este proceso se expresa en la competencia para la selección profesional responsable.

¿Qué significa elegir responsablemente la profesión? El presente artículo aborda el concepto de elección profesional responsable como competencia profesional, sus dimensiones y componentes. El texto sustenta, además, a través de los resultados de investigaciones realizadas en el Servicio de Orientación Vocacional-Profesional (SOVP) de la Universidad de La Habana, la importancia de potenciar, desde las acciones orientadoras, el desarrollo de la autodeterminación y la conducta exploratoria en el proceso de búsqueda de información profesional en los jóvenes que aspiran a ingresar a los estudios universitarios.

## **La elección profesional responsable como competencia genérica**

Al evaluar las posibilidades de éxito de los jóvenes que acceden a las carreras del nivel universitario, es muy frecuente centrar la atención en las motivaciones que los condujeron a la elección de determinada profesión, en sus habilidades para el estudio, en las aptitudes y conocimientos básicos que exige el ingreso a una de dichas carrera pero, pocas veces, se piensa en la calidad del proceso mismo de elección.

Este proceso es un ejercicio complejo en el que participan y se integran, con dinámicas diferentes y a veces contradictorias, factores motivacionales, intelectuales, personales y sociales. Los jóvenes no se encuentran siempre preparados para afrontarlo, y ello puede acarrear

elecciones impensadas, inseguras, matizadas de conflictos o asumidas simplemente a partir de consideraciones ajenas. Es por tal razón que la posición asumida por el futuro profesional durante la elección constituye un factor determinante en la calidad de su decisión.

Las investigaciones demuestran que cuando se selecciona responsablemente una profesión, es decir, cuando la decisión es el resultado de la asunción de una postura personal en el proceso de elección, se obtienen mayores posibilidades de éxito en su estudio y futuro desempeño, independientemente de las motivaciones que hayan orientado tal elección.<sup>1</sup> Por ello se debe prestar especial interés a la autodeterminación de los jóvenes en la toma de decisiones.

El joven ha de llevar a cabo una selección consciente y comprometida, resultado de un complejo proceso de análisis y valoración de sus posibilidades motivacionales e intelectuales, y de aquellas que le brinda el contexto histórico social en el que se desarrolla para el estudio de diferentes profesiones.<sup>2</sup> Escoger acertadamente la profesión significa que la opción profesional de un estudiante es fruto de su decisión personal, del análisis y evaluación de sus inclinaciones, aptitudes, conocimientos y habilidades, en correspondencia con las posibilidades reales de estudiar una carrera en el contexto histórico social en el que vive. Por tanto, el proceso de elección constituye una competencia que debe desarrollar todo joven aspirante a ingresar a los estudios universitarios.

### **Dimensiones de la competencia para una elección profesional responsable**

La concepción de las competencias profesionales es asumida, en este acercamiento, desde una perspectiva compleja y dinámica, tal y como lo han hecho numerosos estudiosos del tema,<sup>3</sup> y se define como una

<sup>1</sup> Cfr. Viviana González: «Niveles de integración de la motivación profesional»; *Motivación profesional y personalidad*; «La orientación profesional en la educación superior»; *La orientación profesional y currículum universitario. Una estrategia educativa para el desarrollo profesional responsable*; Laura Domínguez García y María Zabala: «La motivación hacia la profesión en la edad escolar superior»; Laura Domínguez García: «Caracterización de los niveles de desarrollo de la motivación profesional en jóvenes estudiantes»; Laura Domínguez García y Lourdes Ibarra: «Juventud y proyectos de vida»; y Josefa Rodríguez, Cristina Miranda y José Moya (coords.): *Transición a la vida universitaria*.

<sup>2</sup> Cfr. Viviana González *et al.*: «Estudio exploratorio acerca de las preferencias profesionales en la elección profesional y la orientación vocacional en una muestra de estudiantes de preuniversitario en el curso 2004-2005».

<sup>3</sup> Cfr. Gerhard Bunk: «La transmisión de competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA»; Guy Le Boterf: *Ingeniería de las competencias*;

configuración psicológica compleja que incluye en su estructura y funcionamiento formaciones motivacionales, cognitivas y recursos personológicos que se manifiestan en la calidad de la actuación profesional del sujeto, y que garantizan una profesionalidad responsable y eficiente.<sup>4</sup>

El carácter complejo de la competencia profesional se expresa no solo en la integración de sus componentes estructurales –cognitivos, motivacionales– y funcionales –personológicos–, sino también en la integración de sus diferentes tipos: competencias genéricas y específicas, según consideran Viviana González y Rosa María González:

En la actualidad, el desempeño profesional eficiente en una sociedad globalizada y del conocimiento exige, además de las competencias específicas propias de una determinada profesión, competencias genéricas o transversales, que se expresan en diferentes profesiones, tales como: la capacidad de gestionar de forma autónoma y permanente el conocimiento, de investigar, de trabajar en equipos, de comunicarse en un segundo idioma y de aprender a lo largo de la vida.<sup>5</sup>

De esta manera, la elección profesional responsable, como competencia, garantiza la calidad de las decisiones profesionales y, por ende, la inserción eficiente en los estudios universitarios. Debido a lo anterior, resulta una competencia genérica necesaria en los jóvenes que se han de formar en las escuelas de altos estudios.

La competencia para la elección profesional responsable integra las siguientes dimensiones:

- Dimensión cognitiva: incluye los siguientes componentes:
  - ♦ Conocimientos acerca de las profesiones.
  - ♦ Autoconocimiento de la motivación profesional, de las características personales y del dominio de habilidades y

---

Assumpta Aneas: «Competencias profesionales. Análisis conceptual y aplicación profesional»; Enric Corominas: «Competencias genéricas en la formación universitaria»; Trinidad Donoso y María Luisa Rodríguez: «El análisis de las competencias genéricas de profesionales de la psicopedagogía en activo: un ejemplo de formación permanente»; Francisco Blas: *Competencias profesionales en la formación profesional*; y Viviana González y Rosa María González: «Competencias genéricas y formación profesional: un análisis desde la docencia universitaria».

<sup>4</sup> Cfr. Viviana González: «La formación de competencias profesionales en la universidad. Reflexiones y experiencias desde un perspectiva educativa».

<sup>5</sup> Cfr. Viviana González y Rosa María González: Ob. cit., p. 191.

- saberes básicos y necesarios para el acceso a una carrera universitaria.
- ◆ Habilidades para la búsqueda de información profesional.
  - ◆ Habilidades para la toma de decisiones.
- Dimensión motivacional: incluye los siguientes componentes:
    - ◆ Motivación profesional.
    - ◆ Satisfacción con la elección profesional.
  - Dimensión funcional: incluye los recursos personales que garantizan la autodeterminación en la elección profesional:
    - ◆ Perspectiva mediata de la elección profesional expresada en proyectos profesionales estructurados.
    - ◆ Reflexión personalizada, flexibilidad, posición activa y perseverancia en el proceso de elección profesional.

La integración de las dimensiones cognitiva, motivacional y funcional en la competencia aludida se manifiesta a través de la posición que asume la persona, en este caso, en el proceso de elección profesional. Por ello, la autodeterminación constituye el elemento esencial en el desarrollo de tal competencia.

### **Autodeterminación y calidad de la elección profesional**

La autodeterminación es la forma más compleja en la que se pone de manifiesto la autorregulación de la personalidad, y se expresa en la habilidad, por parte de la persona, de dirigir su conducta a partir de los criterios propios que construya en el proceso de interacción social. En la elección profesional, la autodeterminación se reconoce como la capacidad del joven para tomar decisiones sustentadas en la valoración y conocimiento de sus necesidades, y en las posibilidades de estudiar una profesión. Este elemento se presenta también en la implicación personal y en el compromiso con el camino escogido, por lo que se le debe conceder especial atención a su desarrollo durante la selección de los jóvenes como factor que garantiza una elección profesional responsable.

En investigaciones realizadas acerca de la motivación y orientación profesionales en individuos que aspiraban a ingresar a la universidad,<sup>6</sup> se

<sup>6</sup> Cfr. Viviana González: *Motivación profesional y personalidad*; y *La orientación profesional y currículum universitario...*

pudo constatar que aquellos que expresaban mayor autodeterminación en su conducta, lograron elegir acertadamente la profesión, mientras que los de menor nivel de autodeterminación, dependientes en sus decisiones del criterio de los demás, mostraron mayor inseguridad y conflictos en el proceso de elección, tal y como se evidencia en los dos casos presentados a continuación.

A. M. y G. D. son dos jóvenes que acuden al SOVP, en busca de ayuda para la elección profesional.<sup>7</sup> A. M. manifiesta, en las técnicas aplicadas, un nivel superior de desarrollo de la autodeterminación, mientras que G. D. muestra un nivel bajo. La primera es una estudiante que cursa el duodécimo grado y acude al SOVP para obtener mayor información acerca de la psicología, carrera que piensa elegir. En la entrevista inicial, se comporta muy segura de sus inclinaciones profesionales, aunque un poco ansiosa, porque considera que no tiene todos los datos necesarios para sostener su elección. Espera que el servicio pueda ayudarle a conocer más acerca de la psicología como profesión y también de sí misma. Presenta un buen nivel de reflexión en torno a la importancia de los estudios superiores en su vida y comenta sobre sus proyectos profesionales, los cuales comenzó a elaborar desde que empezó sus estudios preuniversitarios. Lo anterior se pone de relieve con la expresión de la joven: «llevo mucho tiempo pensando en la profesión, por eso estoy casi segura que estoy haciendo una elección correcta».

El hecho de contemplar la psicología como opción profesional, teniendo en cuenta sus cualidades personales y su vinculación con sus proyectos de vida, puede apreciarse en la composición «Mi futura profesión», reproducida a continuación:

Desde que comencé mis estudios preuniversitarios empecé a buscar mis inclinaciones profesionales, siempre me gustaron las asignaturas de Literatura, Biología, Historia, por eso sabía que mis inclinaciones andaban por las Ciencias Sociales o la Medicina. Por eso comencé a buscar información sobre esas carreras, la verdad es que no me veía como médico, ni como investigadora o profesora, fue entonces que conversando con estudiantes y profesores universitarios conocí de la carrera de psicología

<sup>7</sup> Cfr. Viviana González: «El Servicio de Orientación Vocacional-Profesional (SOVP) de la Universidad de la Habana: una estrategia educativa para la elección y desarrollo profesional responsable».

y desde entonces me interesó. He leído lo que he podido, he conversado con psicólogos, estudiantes y profesores de esa carrera y por lo que he visto pienso que puedo llegar a ser una buena psicóloga, me gusta conocer e investigar sobre la naturaleza humana, develar los misterios de la personalidad, la inteligencia, también me gustaría hacer psicología clínica para ayudar a las personas que tienen problemas, creo que soy buena comunicadora y eso es imprescindible en un psicólogo. Pero necesito saber más para tomar mi decisión, por eso estoy muy contenta de haber conocido de este servicio de orientación y por eso estoy aquí.

La posición activa y la perseverancia, considerados indicadores funcionales de la autodeterminación, pueden apreciarse con la técnica de la tendencia en el funcionamiento de la personalidad (TFP)<sup>8</sup> cuando la joven expresa:

- YO BUSCO: «un futuro mejor que el presente».
- MIS PLANES: «desempeñarme en algo que me haga sentirme realmente realizada».
- MIS PROPÓSITOS: «trato de lograrlos a toda costa».
- LUCHO POR: «un mañana mejor».
- LA PROFESIÓN: «es algo que me esfuerzo por alcanzar».

La reflexión personalizada en directa relación con sus objetivos profesionales y el interés por la psicología se evidencian cuando ofrece las siguientes sentencias:

- EL FUTURO: «el futuro profesional es el resultado de lo que hicimos ayer y lo que hacemos hoy».
- MI PRINCIPAL OBJETIVO: «estudiar psicología».
- EL ESTUDIO: «es la base del conocimiento y lo que nos asegura el porvenir».

Para el análisis de la situación de conflicto vocacional, se realizó un ejercicio donde el entrevistado debía completar las intervenciones inacabadas de un diálogo entre estudiantes, y asumir la posición de uno de ellos (Lucía):

<sup>8</sup> Cfr. Viviana González: «Técnica T.F.P. Diagnóstico de la tendencia en el funcionamiento de la personalidad. Manual para su calificación e interpretación».

ALFREDO: Yo aún no sé qué voy a estudiar. Mi papá quiere que sea ingeniero eléctrico como él. Yo me inclino por las ciencias económicas, además de que me gustan, creo que tienen futuro, pero mi papá insiste en que con la ingeniería eléctrica voy a tener más posibilidades de trabajo, además de contar con su ayuda. Creo que él tiene razón. No sé qué hacer.

LUCÍA: A mí me parece... «que Alfredo debe pensar bien lo que va a hacer porque en definitiva el que va a estudiar y ejercer la carrera es él y no su papá, si a él le gustan más las ciencias económicas y considera que tiene posibilidades de trabajo, pues esa debe ser su decisión. Es verdad que si elige la ingeniería eléctrica va a contar con el apoyo de su padre para estudiar y quién sabe si para después encontrar trabajo, pero ¿qué pasa si después no le gusta? Yo pienso que uno debe escoger la carrera que le guste y en la que pueda después realizar sus sueños, pero cuando a uno le gusta algo debe estar dispuesto a luchar por lo que quiere y cualquier sacrificio lo hace con agrado».

En esta respuesta se hace evidente la importancia de la autodeterminación en la elección profesional, expresada en la necesidad de lograr una decisión propia.

Por su parte, G. D., joven estudiante de duodécimo grado con bajo nivel de autodeterminación, acude acompañada de su madre al servicio de orientación. Se muestra muy ansiosa por el hecho de que está culminando la enseñanza media y aún no sabe qué va a estudiar. Su ansiedad es compartida por la madre. En la primera entrevista confiesa que ha perdido mucho tiempo, porque nunca se había detenido a pensar en la profesión, y que hasta unos pocos meses atrás no se había percatado de lo difícil que le resultaba.

El pobre nivel de autodeterminación se manifestó en las diferentes técnicas aplicadas. En la composición, «Mi futura profesión», se observó claramente la actitud dependiente de la joven en la búsqueda de soluciones al problema:

En el futuro me gustaría ser una buena profesional en la carrera que escoja, quisiera que sea una carrera que me guste para obtener buenos resultados en mi trabajo y que pueda satisfacer las necesidades materiales de mi familia. Me preocupa mucho que aún no sé qué carrera será y me queda poco tiempo, mi mamá que siempre me ayuda y me aconseja en los momentos difíciles en este caso no ha podido hacerlo, por eso me alentó

a venir aquí para buscar la orientación de un especialista que pueda ayudarnos a encontrar la solución a este gran problema.

La carencia de proyectos profesionales y de posición activa en relación al futuro profesional se evidencia además en la técnica TFP cuando la estudiante expresa:

- YO BUSCO: «ayuda para encontrar mi profesión».
- ME PROPONGO: «hacer todo lo que me orienten aquí para encontrar mi profesión».
- LA FAMILIA: «es un gran apoyo en momentos difíciles».
- MI PRINCIPAL OBJETIVO: «llegar a encontrar mi futura profesión».
- LA PROFESIÓN: «la mía aún no sé cuál será».

Al responder a la situación de conflicto comenta que: «Alfredo está en mejor situación que yo porque al menos sabe que le gusta una carrera y además tiene el apoyo de su papá para estudiar otra, pero en mi caso no sé qué profesión estudiar y mi mamá tampoco sabe cómo ayudarme».

Como puede apreciarse, de ambos casos, la estudiante con alto nivel de autodeterminación presenta una clara definición de sus inclinaciones profesionales, dirigidas hacia la psicología, carrera a la que asocia sus proyectos de vida. Tal definición se encuentra sustentada en reflexiones acerca de la relación entre sus preferencias profesionales, inclinaciones y cualidades personales y, sobre todo, en la importancia de tomar una decisión por iniciativa propia. Se observa, además, la manifestación de la posición activa y la perseverancia en torno a la consecución de los objetivos profesionales planteados, y en el hecho de acudir, por voluntad individual, al servicio de orientación en busca de ayuda para reafirmar su elección profesional.

En la joven que posee un nivel bajo de autodeterminación (G. D.) se observan, claramente, su desconocimiento respecto de las posibles opciones profesionales, su incertidumbre en relación con la elección profesional, la carencia de reflexiones en torno al futuro laboral y, fundamentalmente, se destaca su posición pasiva en el proceso de selección de su carrera. Esto último se refleja en la acentuada dependencia de la madre en la toma de decisiones profesionales, hasta el punto de acudir al servicio de orientación a sugerencia de ella.

## La conducta exploratoria en la búsqueda de información profesional

La exploración constituye una condición necesaria en el momento de elegir, pues significa buscar la información que permita sustentar la toma de decisiones. En el caso de la elección profesional, tal condición se orienta a la búsqueda de la información suficiente y necesaria que permita a los jóvenes decidir qué camino seguir. Sobre este tema María Luisa Rodríguez expresa:

Con respecto a la exploración del mundo profesional solo se considerará propiamente conducta exploratoria aquella que –dentro de las características de una actividad exploratoria indagatoria– asuma propósitos con una finalidad vocacional, independientemente del medio o contexto en que se realice [...] solo cuando se refiera a los objetivos de recabar información y explorar con propósitos de escoger, prepararse para, ingresar en, adaptarse a o progresar en una profesión u oficio.<sup>9</sup>

Esta autora, en el texto consultado, realiza un interesante análisis de la dinámica del proceso de exploración profesional en los jóvenes, y en él destaca la necesidad de centrar la atención en los siguientes aspectos:

- ¿Por qué y para qué se explora?: este punto se encuentra relacionado con la motivación de la conducta exploratoria y los objetivos de la propia exploración. No todos los jóvenes sienten la necesidad de obtener información profesional y la buscan solo cuando así lo exigen la familia y la escuela. En tales casos, se está en presencia de una motivación exploratoria extrínseca, pero si por el contrario, la búsqueda de información resulta para los estudiantes una necesidad de primer orden respecto de la existencia de incertidumbre o conflictos en sus preferencias profesionales, se trata entonces de una motivación exploratoria intrínseca. La motivación se expresa, a su vez, en los objetivos del proceso exploratorio, por lo que, en los jóvenes con una motivación exploratoria extrínseca, los objetivos de la exploración se hallarán orientados al cumplimiento de las tareas impuestas por los orientadores o por la familia.

<sup>9</sup> María Luisa Rodríguez: *Enseñar a explorar el mundo del trabajo. Diagnóstico de las destrezas exploratorias y propuestas de intervención*, pp. 33-34.

Los individuos con una motivación exploratoria intrínseca, por su parte, se plantearán sus propios objetivos dirigidos a la búsqueda de información según sus necesidades.

- ¿Cómo tiene lugar la exploración?: en este aspecto particular es necesario observar si la exploración es intencional-sistemática o azarosa. La llamada «intencional» se expresa en la planificación y sistematicidad de la búsqueda de información profesional, y la azarosa se caracteriza por la espontaneidad o casualidad ante el encuentro fortuito, por ejemplo, con un profesional. Otra cuestión importante es la relativa a las vías o modalidades de esta búsqueda, que pueden ser formales o informales. Las formales son las establecidas desde las instituciones –escuelas, universidades, empresas, etcétera– y se realizan a través de círculos de interés, conferencias, visitas a centros laborales, entre diversas actividades. Las informales se refieren a la indagación que se realiza a través de amigos, familiares y conversaciones con profesionales.
- ¿Dónde se explora?: para el presente aspecto se deben tener en cuenta los dos ámbitos esenciales de exploración: el entorno y la propia persona. La información profesional para la toma de decisiones se ha de encontrar no solo en el medio –qué profesiones se ofertan, cuáles son sus características, sus posibilidades de empleo, etcétera–, sino también en el mismo individuo –cuáles son sus inclinaciones, sus aptitudes y sus aspiraciones profesionales–. Para la elección profesional es necesario disponer de los datos ofrecidos por estos dos ámbitos para valorar, objetivamente, las opciones profesionales más convenientes.
- ¿Cuánto se explora?: la actual interrogante se refiere tanto a la intensidad, como a la amplitud y frecuencia de la exploración. Así, es necesario conocer la cantidad de información con la que se cuenta –intensidad–, la diversidad de fuentes consultadas –amplitud– y la frecuencia –número de veces– con la que se acude en busca de ella.
- ¿Cuándo se explora?: resulta necesario conocer en qué momento y durante qué período de tiempo tiene lugar la exploración. Algunos jóvenes buscan información profesional solo cuando están cercanos a la culminación de los estudios preuniversitarios, otros, por el contrario, inician la búsqueda

desde mucho antes, e incluso, la continúan durante sus estudios superiores.<sup>10</sup>

Con el objetivo de evaluar la conducta exploratoria de los jóvenes en el proceso de búsqueda de información profesional, un grupo de profesores de la Universidad de Barcelona elaboró la escala de conducta exploratoria (ECSE).<sup>11</sup> Esta escala permite obtener un perfil que caracteriza el proceso de exploración, sus reacciones y las expectativas de empleo en los jóvenes. Todo ello se logra con la conversión de los puntajes obtenidos, a partir de preguntas sobre las diferentes dimensiones de la conducta exploratoria, en categorías de análisis que representan el grado o la frecuencia de expresión de los aspectos evaluados, tal y como se manifiesta en el cuadro 1.

**Cuadro 1.** Escala ECSE.

PARÁMETRO	EVALUACIÓN DE CONDUCTA POR PUNTOS
Cantidad de información acerca de las profesiones (CINF): 15 puntos.	Buena (B): entre 13 y 15 Normal (N): de 9 a 12 Poca (P): hasta 8
Exploración sistemática intencional (ES) acerca de las profesiones y de sus aptitudes e inclinaciones: 15 puntos.	Bien sistematizada (BS): entre 11 y 15 Regular (R): de 8 a 10 Poca sistematización (PSI): hasta 7
Exploración del medio (EM): 35 puntos.	Bastante (Bas): entre 26 y 35 Aceptable (A): entre 19 y 25 Escasa (E): hasta 18
Exploración de sí mismo (ESM): 25 puntos.	Buena (B): entre 21 y 25 Aceptable (A): entre 14 y 20 Poca (P): hasta 13
Ansiedad exploratoria (ANS): 5 puntos.	Mucha (M): entre 4 y 5 Regular (R): 3 Poca (P): de 1 a 2
Satisfacción con la información (SAT INF): 20 puntos.	Muy satisfecho (MS): entre 18 y 20 Aceptablemente satisfecho (AS): entre 11 y 17 Poco satisfecho (PS): hasta 10
Certeza en la obtención de la información (CERT INF): 15 puntos.	Muy seguro (MS) : entre 13 y 15 Razonablemente seguro (RS): entre 9 y 12 Poco seguro (PSE): hasta 8
Instrumentalidad externa (IE) en la búsqueda de información profesional: 25 puntos.	Buena (B): entre 21 y 25 Aceptable (A): entre 14 y 20 Poca (P): hasta 13

<sup>10</sup> Cfr. María Luisa Rodríguez: Ob. cit.

<sup>11</sup> Cfr. idem.

**Cuadro 1.** Escala ECSE (continuación).

PARÁMETRO	EVALUACIÓN DE CONDUCTA POR PUNTOS
Instrumentalidad interna (II). Autoconocimiento para el estudio de una profesión: 25 puntos.	Mucha (M): entre 21 y 25 Aceptable (A): entre 14 y 20 Poca (P): hasta 13
Importancia del puesto de trabajo (IMP TRAB): 20 puntos.	Mucha (M): entre 17 y 20 Regular (R): entre 11 y 16 Poca (P): hasta 10
Expectativas reales de empleo (EXP EMP): 15 puntos.	Bastante (Bas): entre 13 y 15 Alguna (Alg): entre 9 y 12 Poca (P): hasta 8
Estrés exploratorio (EE): 15 puntos.	Mucho (M): entre 13 y 15 Bastante (Bas): entre 9 y 12 Poco (P): hasta 8
Estrés decisorio (ED): 20 puntos.	Mucho (M): entre 18 y 20 Bastante (Bas): entre 11 y 17 Poco (P): hasta 10

**Fuente:** elaboración propia según datos de María Luisa Rodríguez: Ob. cit.

Interesante resulta la correspondencia observada entre la auto-determinación y la conducta exploratoria, durante el proceso de elección profesional, en investigaciones realizadas con jóvenes que acuden al SOVP de la Universidad de La Habana.<sup>12</sup> En ellos se pudo constatar que los sujetos con mayores niveles de autodeterminación presentan una conducta exploratoria sistemática e intencional en la búsqueda de información profesional, caracterizada por los siguientes aspectos:

- Una motivación exploratoria intrínseca.
- La gran diversidad de fuentes utilizadas en la búsqueda de información: la familia, la escuela, los amigos, la comunidad, etcétera.
- La cantidad y calidad de la información obtenida acerca de las profesiones por las que puede optar.
- El conocimiento de sus inclinaciones, aspiraciones y aptitudes profesionales.
- Una exploración temprana, es decir, iniciada desde el comienzo de sus estudios preuniversitarios.
- La satisfacción y seguridad respecto a la información profesional obtenida.

<sup>12</sup> Cfr. Viviana González: «El Servicio de Orientación Vocacional-Profesional...».

En el caso de A. M., joven con alto nivel de autodeterminación, se observa una conducta exploratoria intencional e intrínseca, dado que es capaz de buscar, por sí misma, la información profesional que necesita a través de diversas fuentes, sobre todo informales –amigos y familia–. La exploración es planificada y frecuente, y se ha iniciado tempranamente desde el comienzo de sus estudios preuniversitarios. Manifiesta satisfacción y seguridad por la información obtenida y concede mucha importancia al hecho de poder trabajar en la esfera de su preferencia. Por otro lado, también demuestra un elevado estrés exploratorio y decisorio. Los resultados de la aplicación de la escala se muestran a continuación:

- Cantidad de información acerca de las profesiones (CINF): buena (13 puntos).
- Exploración sistemática intencional (ESI): bien sistematizada (12 puntos).
- Exploración del medio (EM): bastante (28 puntos).
- Exploración de sí mismo (ESM): buena (21 puntos).
- Ansiedad exploratoria (ANS): mucha (4 puntos).
- Satisfacción con la información (SAT INF): aceptablemente satisfecho (17 puntos).
- Certeza en la obtención de la información (CERT INF): razonablemente seguro (10 puntos).
- Instrumentalidad externa en la búsqueda de información (IE): aceptable (18 puntos).
- Instrumentalidad interna (II). Autoconocimiento: aceptable (20 puntos).
- Importancia del puesto de trabajo (IMP TRAB): mucha (18 puntos).
- Expectativas reales de empleo (EXP EMP): algunas (12 puntos).
- Estrés exploratorio (EE): mucho (13 puntos).
- Estrés decisorio (ED): mucho (20 puntos).

Por su parte, los jóvenes que muestran bajos niveles de autodeterminación tienden a expresar una conducta exploratoria desordenada y azarosa, caracterizada, además, por los siguientes elementos:

- Una motivación exploratoria extrínseca.
- La limitación de ámbitos para explorar, sobre todo formales.

- La escasa información obtenida.
- El desconocimiento de sus inclinaciones, aspiraciones y aptitudes profesionales.
- Una exploración tardía, ubicada en el momento de la elección profesional.
- La insatisfacción e incertidumbre con la información obtenida.

En el caso de G. D., ejemplo de joven con bajo nivel de autodeterminación, se observa una conducta exploratoria extrínseca, azarosa, tardía y limitada, debido a que opera de acuerdo con las exigencias del momento y de la familia, sin una planificación para la búsqueda de información profesional y prioritariamente en una vía formal, el SOVP. Su conocimiento del ámbito profesional, por tanto, es escasa. La joven ignora sus inclinaciones y aptitudes profesionales, y por ello se muestra inconforme e insegura respecto de su elección. Concede importancia a los estudios superiores, aunque es incapaz de precisar en qué profesión le gustaría desempeñarse y el estrés exploratorio y decisorio es elevado. Por otro lado, en la aplicación de la escala obtiene los siguientes resultados:

- Cantidad de información acerca de las profesiones (CINF): poca (3 puntos).
- Exploración sistemática intencional (ESI): poca sistematización (3 puntos).
- Exploración del medio (EM): escasa (11 puntos).
- Exploración de sí mismo (ESM): poca (7 puntos).
- Ansiedad exploratoria (ANS): poca (2 puntos).
- Satisfacción con la información (SAT INF): poco satisfecho (4 puntos).
- Certeza en la obtención de la información (CERT INF): poco seguro (3 puntos).
- Instrumentalidad externa en la búsqueda de información (IE): poca (7 puntos).
- Instrumentalidad interna (II). Autoconocimiento: poca (6 puntos).
- Importancia del puesto de trabajo (IMP TRAB): regular (11 puntos).
- Expectativas reales de empleo (EXP EMP): pocas (3 puntos).
- Estrés exploratorio (EE): bastante (12 puntos).
- Estrés decisorio (ED): mucho (19 puntos).

## **Importancia de la autodeterminación y la conducta exploratoria en la orientación profesional**

Si se tiene en cuenta que las competencias se construyen en el proceso de interacción social y que se expresan y evalúan en el comportamiento, es posible comprender la importancia de la conducta exploratoria para la potenciación y valoración de una elección responsable durante la orientación profesional. Asimismo, en el transcurso de tal actividad se forman y se manifiestan las habilidades para la búsqueda de información, la toma de decisiones, el autoconocimiento y la autovaloración de las inclinaciones y aptitudes para el estudio de una u otra profesión, así como la autodeterminación en la elección de carreras. Es por ello que la fase exploratoria constituye el escenario por excelencia en el que tiene lugar el desarrollo de la competencia para la selección profesional responsable.

Por otra parte, la autodeterminación constituye un elemento esencial de la competencia para esa elección responsable, puesto que permite a los jóvenes, a partir de la asunción de una postura tanto personal como comprometida con tal proceso, integrar las dimensiones cognitiva y motivacional en la toma de decisiones profesionales.

En relación con las preferencias profesionales y la orientación que se brinda a adolescentes y jóvenes antes de iniciar estudios universitarios, se ha podido constatar una acentuada tendencia a la elección profesional no responsable, así como a la expresión de la orientación como proceso eminentemente informativo, aspecto que afecta la calidad y permanencia de los estudiantes en las universidades.

La orientación profesional que se brinda a los interesados en realizar estudios superiores debe centrar la atención en la potenciación de la autodeterminación en el proceso de exploración profesional, dada su condición de elemento esencial en el desarrollo de la competencia para una elección satisfactoria. De tal manera, la orientación debe dirigirse a:

- Brindar información suficiente y necesaria acerca de las carreras universitarias que se ofertan.
- Propiciar el autoconocimiento y autovaloración del estudiante acerca de sus intereses, aptitudes, conocimientos y habilidades hacia diferentes esferas de la actividad social, y su relación con las carreras universitarias.
- Preparar al estudiante para la toma de decisiones de índole profesional.

El período en el que se desarrollan estas acciones orientadoras debe efectuarse durante el proceso exploratorio, en el que resulta imprescindible potenciar el protagonismo de los jóvenes, tanto en la búsqueda y procesamiento de la información profesional, como en la valoración de las posibles opciones profesionales, a partir de su conocimiento y la autovaloración de las posibilidades y limitaciones para el estudio de una u otra carrera. Así, la orientación debe propiciar a los estudiantes el entrenamiento en técnicas de autoconocimiento, autovaloración, búsqueda de información, solución de conflictos y toma de decisiones profesionales.

Por otra parte, las sesiones dedicadas a la orientación, tanto individuales como grupales, deben exigir la reflexión crítica y autocrítica de los jóvenes en cuanto a su participación en el proceso de elección profesional, según la evaluación y autoevaluación de la calidad de su autodeterminación y su conducta exploratoria, todo lo cual permitirá potenciar el desarrollo de la competencia para lograr una selección responsable.

### **Consideraciones finales**

El ejercicio de elección profesional es considerado un proceso en extremo complejo. En él participan múltiples factores de carácter individual –motivos, valores, aptitudes, conocimientos, habilidades, disposiciones, entre muchos otros– y social –familia, valoración de índole social de las profesiones, oportunidades laborales y de estudio, etcétera– que no siempre son tenidos en cuenta y sopesados de manera objetiva por los individuos en la toma de decisiones. Lo anterior se expresa en elecciones profesionales no responsables que afectan la permanencia y la calidad del proceso de formación en los centros universitarios.

El presente artículo aborda el proceso de conceptualización que deben realizar los jóvenes que aspiran estudiar en la universidad, respecto de la elección profesional responsable en tanto competencia, y la necesidad de potenciarla a través de la orientación. En este sentido, resulta necesario continuar investigando en torno a la pertinencia de la elección profesional responsable como competencia genérica, y acerca de la importancia de su dimensión funcional, expresada en la autodeterminación, como aspecto rector en el desarrollo de dicha competencia con el objetivo de lograr una elección profesional responsable.

## Bibliografía

- ANEAS, ASSUMPTA: «Competencias profesionales. Análisis conceptual y aplicación profesional», ponencia, Seminario Permanente de Orientación Profesional, Barcelona, septiembre de 2003.
- BLAS, FRANCISCO: *Competencias profesionales en la formación profesional*, Alianza Editorial, Madrid, 2007.
- BOTERF, GUY LE: *Ingeniería de las competencias*, Epise, Barcelona, 2001.
- BUNK, GERHARD: «La transmisión de competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA», *Revista Europea de Formación Profesional*, n.º 1, Tesalónica, abril, 1994, pp. 8-14.
- COROMINAS, ENRIC: «Competencias genéricas en la formación universitaria», *Revista de Educación*, n.º 325, Madrid, mayo-agosto, 2001, pp. 299-321.
- DOMÍNGUEZ GARCÍA, LAURA: «Caracterización de los niveles de desarrollo de la motivación profesional en jóvenes estudiantes», tesis de doctorado, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, 1992.
- DOMÍNGUEZ GARCÍA, LAURA y MARÍA ZABALA: «La motivación hacia la profesión en la edad escolar superior», en VV. AA., *Investigaciones de la personalidad en Cuba*, Editorial de Ciencias Sociales, La Habana, 1987, pp. 232-239.
- DOMÍNGUEZ GARCÍA, LAURA y LOURDES IBARRA: «Juventud y proyectos de vida», en Laura Domínguez García, *Psicología del desarrollo: adolescencia y juventud. Selección de lecturas*, Editorial Félix Varela, La Habana, 2003, pp. 446-458.
- DONOSO, TRINIDAD y MARÍA LUISA RODRÍGUEZ: «El análisis de las competencias genéricas de profesionales de la psicopedagogía en activo: un ejemplo de formación permanente», *Revista Portuguesa de Pedagogía*, año 41, n.º 3, Coimbra, 2007, pp. 77-99.
- GONZÁLEZ MAURA, VIVIANA: «Niveles de integración de la motivación profesional», tesis de doctorado, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, 1989.
- \_\_\_\_\_ : *Motivación profesional y personalidad*, Imprenta Universitaria de Sucre, 1994.
- \_\_\_\_\_ : «Técnica T.F.P. Diagnóstico de la tendencia en el funcionamiento de la personalidad. Manual para su calificación e interpretación», inédito, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, 1997.
- \_\_\_\_\_ : «Caracterización de la motivación profesional de estudiantes de 1<sup>er</sup> y 3<sup>er</sup> años de la carrera de Ingeniería Química del Instituto Superior Politécnico J. A. Echevarría», informe de investigación, CEPES, La Habana, 1998.

- \_\_\_\_\_ : «El interés profesional como formación motivacional de la personalidad», *Revista Cubana de Educación Superior*, vol. 18, n.º 2, La Habana, 1998, pp. 21-37.
- \_\_\_\_\_ : «La orientación profesional en la educación superior», *Revista Cubana de Educación Superior*, vol. 18, n.º 3, La Habana, 1998, pp. 13-28.
- \_\_\_\_\_ : «El Servicio de Orientación Vocacional-Profesional (SOVP) de la Universidad de La Habana: una estrategia educativa para la elección y desarrollo profesional responsable», *Pedagogía Universitaria*, vol. 6, n.º 4, La Habana, 2001, pp. 49-61.
- \_\_\_\_\_ : *La orientación profesional y currículum universitario. Una estrategia educativa para el desarrollo profesional responsable*, Laertes S. A., Barcelona, 2004.
- \_\_\_\_\_ : «La formación de competencias profesionales en la universidad. Reflexiones y experiencias desde una perspectiva educativa», *xxi. Revista de Educación*, vol. 8, Huelva, 2006, pp. 175-188.
- \_\_\_\_\_ : «La elección profesional responsable: elemento esencial en la calidad del acceso y la permanencia del estudiante en la educación superior», *Revista Cubana de Educación Superior*, vol. 26, n.º 3, La Habana, 2007, pp. 3-14.
- GONZÁLEZ MAURA, VIVIANA *et al.*: «Estudio exploratorio acerca de las preferencias profesionales en la elección profesional y la orientación vocacional en una muestra de estudiantes de preuniversitario en el curso 2004-2005», informe de investigación, CEPES/MES, La Habana, 2005.
- GONZÁLEZ MAURA, VIVIANA y ROSA MARÍA GONZÁLEZ: «Competencias genéricas y formación profesional: un análisis desde la docencia universitaria», *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 47, Madrid, mayo-agosto, 2008, pp. 185-209.
- RODRÍGUEZ, JOSEFA; CRISTINA MIRANDA y JOSÉ MOYA (coords.): *Transición a la vida universitaria*, Universidad de Las Palmas, Gran Canaria, 2001.
- RODRÍGUEZ, MARÍA LUISA: *Enseñar a explorar el mundo del trabajo. Diagnóstico de las destrezas exploratorias y propuestas de intervención*, Ediciones Aljibe, Granada, 1999.



# La juventud universitaria y sus proyectos de vida

---





# Formación profesional y proyectos de vida de los estudiantes en la educación superior cubana

---

YANEYSIS HUMARAN BARREIRO  
LAURA DOMÍNGUEZ GARCÍA

El desarrollo humano, como proceso continuo de automovimiento, supone, a partir de su carácter sociohistórico, la búsqueda de un camino por el cual transitar hacia lo que se llegará a ser, una proyección sobre lo que será, en el futuro, la existencia de cada individuo. Tal proyección de la personalidad, como componente de la motivación humana, posibilita la regulación efectiva del comportamiento en las esferas de la vida, las cuales poseen un sentido personal para el sujeto. Por tanto, constituye un importante indicador de la capacidad de auto-determinación del individuo.

La proyección hacia lo que se aspira lograr, si bien está condicionada en gran medida por las relaciones sociales de las que se forma parte, influye, a su vez, en la subjetividad social y en el complejo entramado de relaciones establecidas con el medio al que pertenecemos, lo cual puede acarrear importantes continuidades o rupturas.

La universidad cubana actual, de carácter científico, tecnológico y humanista, pretende desarrollar la personalidad de los futuros egresados mediante una formación profesional integral, de manera que asuman, adecuadamente, los retos de estos tiempos y participen, de forma activa, en el desarrollo económico y social del país. Es por ello que su estrategia maestra principal se basa en un enfoque integral para la labor educativa y político-ideológica.

Se trata, entonces, de garantizar una enseñanza que potencie el desarrollo personal y social, con una perspectiva humanista, dirigida a la individualidad, y que atienda a las necesidades y aspiraciones de los estudiantes. La formación del alumnado debe propiciar la correspondencia entre sus proyectos de vida y las demandas de la sociedad

cubana actual, ya que serán el necesario relevo que dará continuidad al proyecto revolucionario del país.

El reto que posee hoy la universidad cubana demanda la implementación de diversas estrategias en el proceso educativo. Estas deben favorecer la estructuración y el devenir de los proyectos de vida de los jóvenes universitarios y, sobre la base del respeto a la individualidad, garantizar la mencionada correspondencia con el diseño social de Cuba.

La comprensión de la influencia que puede ejercer la educación profesional durante el pregrado en la formación de los proyectos de vida de los egresados, constituye un punto de partida importante en la concepción y estructuración de estrategias, propósito que forma parte de la labor educativa y político-ideológica en la que actualmente se encuentra inmersa la universidad cubana.

### **Consideraciones teóricas sobre los proyectos de vida**

La proyección futura de la personalidad ha sido abordada, en la psicología, a partir de distintas conceptualizaciones, entre las que se destacan las siguientes categorías: metas, objetivos, proyectos e ideales. A pesar de ser estas tan variadas, la proyección aludida es considerada un importante componente de la motivación y contenido de diversas formaciones psicológicas. Entre los investigadores cubanos del tema resaltan Diego González, Fernando González, Héctor Arias, Ovidio D' Angelo, Laura Domínguez y Lourdes Ibarra.<sup>1</sup>

En tal sentido, la proyección futura de la personalidad ha sido entendida y definida como «la estructuración e integración de un conjunto de motivos elaborados en una perspectiva temporal futura, a mediano o largo plazo, que poseen una elevada significación emocional o sentido personal para el sujeto y de las estrategias correspondientes para el logro de los objetivos propuestos».<sup>2</sup>

Los proyectos de vida, de acuerdo con Ovidio D'Angelo, expresan las características más generales de la personalidad del individuo, aquellas que definen su relación con el mundo y con su propia persona,

<sup>1</sup> Cfr. Diego González: *La teoría de J. Nuttin sobre la personalidad y la motivación*; Fernando González: *Motivación moral en adolescentes y jóvenes*; Héctor Arias: *La capacidad de anticipación*; Ovidio D' Angelo: *Proyectos de vida: autorrealización de la personalidad*; y Laura Domínguez García y Lourdes Ibarra: «Juventud y proyectos de vida».

<sup>2</sup> Laura Domínguez García y Lourdes Ibarra: Ob. cit., p. 448.

así como los objetivos que revelan su razón de ser en una sociedad determinada.<sup>3</sup> Estos proyectos constituyen una formación psicológica en la que se manifiestan las determinaciones sociohistóricas del sujeto, matizadas por su comprensión individual de la realidad objetiva.

De tal modo, se concibe el proyecto de vida no como un producto automático del desarrollo, ni como un resultado espontáneo de cada persona, sino, ante todo, como un fruto mediato de las condiciones de vida y la educación del hombre, es decir, de la historia personal que construye activamente como sujeto sociohistórico.

El proyecto de vida resulta un modelo ideal de lo que el sujeto pretende ser en el futuro, por lo que se considera acertado el criterio de D'Angelo respecto de que esta formación psicológica solo constituirá un elemento importante, en la dirección efectiva de la personalidad, si se estructura como un proyecto realista en vías de realización.<sup>4</sup> Asumir tal consideración implica entender que en este proyecto se jerarquizan tanto los fines generales que se propone el individuo y las estrategias que deberá trazar para lograrlos –establecimiento de fines intermedios–, como la valoración de las posibilidades de su realización –internas y externas–, y el tiempo requerido para su consecución.

Es importante, en la elaboración del proyecto de vida, el logro de una coherencia entre el uso del tiempo actual y los planes de empleo del tiempo futuro, así como su relación con las orientaciones valorativas e intereses del individuo. Por otro lado, esta proyección hacia el futuro se establece a nivel de formaciones motivacionales complejas en la juventud, lo cual se expresa en otras formaciones, como los ideales y la concepción del mundo. La etapa del desarrollo psicológico constituye un período clave en el desarrollo de los proyectos de vida por la nueva posición «objetiva» que ocupa el joven en su realidad social, posición que condiciona la necesidad de determinar el lugar que ocupará en el futuro. Así, según Laura Domínguez y Ricardo Giniebra:

El nivel de estructuración de los proyectos, su temporalidad, la elaboración y factibilidad de las estrategias que diseña el joven para lograrlos, así como su participación activa en el proceso que conduce a la obtención de los objetivos deseados; todo ello, sobre la base de valores morales y

<sup>3</sup> Cfr. Ovidio D' Angelo: Ob. cit.

<sup>4</sup> Cfr. ídem.

sociales asumidos, constituyen importantes contenidos y mecanismos psicológicos distintivos de la personalidad sana y madura.<sup>5</sup>

En este sentido, se deben destacar nuevamente las consideraciones de D'Angelo, referidas a que una personalidad desarrollada se caracteriza por la estructuración de un proyecto de vida, en el que la orientación de autorrealización constituye la dirección fundamental de ese nivel superior de organización de los contenidos de la subjetividad que es la personalidad.<sup>6</sup>

Al hacer referencia a los proyectos de vida autorrealizadores, este autor y Misleidy Arzuaga conciben al individuo como un ente transformador, autocrítico, reflexivo, problematizador y proactivo, en el contexto donde tienen lugar sus relaciones sociales. Se trata de un individuo capaz de «dar forma y encontrar nuevo sentido a las situaciones interactivas de su entorno, actividad profesional y vida personal».<sup>7</sup>

En el proceso de construcción del proyecto de vida intervienen, desde los puntos de vista dinámico y de su contenido, los valores que el joven posee, así como su concepción del mundo e identidad personal. Por otra parte, tal proyecto, como sistema de objetivos mediatos, se encuentra vinculado a las principales esferas de realización del individuo –la familia, la profesión, su autorrealización y otras.

### **Cuestiones relativas a los proyectos de vida de los jóvenes en el contexto actual**

El nuevo milenio se caracteriza por la existencia de un mundo globalizado, en el que la especie humana corre peligro de extinción y donde prima una ética posmoderna, portadora de concepciones que legitiman el hedonismo, el individualismo y la desmovilización como únicas actitudes posibles ante semejante situación. El progreso tecnológico no ha significado, necesariamente, progreso social, sino más bien ha conducido al deterioro de los valores de igualdad, libertad y fraternidad.

Cuba no ha escapado de los efectos negativos de la globalización. Los cambios necesarios para nuestra supervivencia se han producido

<sup>5</sup> Laura Domínguez García y Ricardo Giniebra Urra: «Proyectos de vida y valores en estudiantes de la Universidad de La Habana», p. 2.

<sup>6</sup> Cfr. Ovidio D'Angelo: Ob. cit.

<sup>7</sup> Ovidio D'Angelo y Misleidy Arzuaga: «Los proyectos de vida en la formación humana y profesional. Retos del desarrollo integral complejo en aplicaciones al campo educativo», s. p.

en el país en el terreno económico a raíz del «período especial», desde inicios de la década de los noventa, y no han repercutido siempre favorablemente en el terreno ideológico desde la perspectiva del deber-ser. En esas condiciones, comenzaron a aparecer fenómenos negativos desde el punto de vista social como la prostitución, el uso indebido de drogas, la corrupción y actos delictivos, los cuales han recibido especial atención por parte del gobierno cubano.

A lo anterior se puede agregar la pasividad y el conformismo de algunos ciudadanos, además del comportamiento contrario de otros, en términos de hipercriticismo. Así, la falta de compromiso, el individualismo y la tendencia a la emigración, como vía de realización de los proyectos de vida, fueron ganando terreno durante esta etapa.

En tal sentido, entre los cambios que se produjeron en la década de los noventa en los jóvenes de nuestro país, se encuentran la disminución y poco desarrollo de la conciencia de igualdad, los problemas en cuanto a la socialización y el deterioro en los valores y su formación. Por otro lado, aumentó la pasividad hacia el desempeño de labores sociales y económicas, de las cuales los jóvenes, a lo largo de la historia, fueron protagonistas. Se registró un elevado éxodo migratorio, casi comparable con el de los años sesenta, lo que generó indicadores de desajuste social como el aumento del alcoholismo, la violencia y el ya mencionado desarrollo de la prostitución.

Aunque en los últimos años se ha producido una disminución de tales comportamientos, como consecuencia de los planes sociales llevados a cabo por la Revolución, entre los que se destacan los programas emergentes de formación de maestros, trabajadores sociales e instructores de arte, es necesario analizar el impacto que todos los cambios han tenido en la subjetividad de nuestros jóvenes y, en especial, en sus proyectos de vida.

Recientemente, Odalys Abín, al estudiar la relación entre los proyectos profesionales y la ubicación laboral de estudiantes de diferentes carreras de la Universidad de La Habana –Contabilidad, Finanzas, Química y Sociología–,<sup>8</sup> encontró que, en orden jerárquico, las esferas de mayor significación motivacional son la profesión, los estudios actuales, la familia futura, la realización individual, los viajes y las necesidades económicas. La mayoría no posee proyectos profesionales, y

<sup>8</sup> Cfr. Odalys Abín: «Proyectos profesionales vs. expectativas de ubicación laboral».

los pocos que sí tienen, los han orientado fundamentalmente hacia la profesión y se encuentran conformados de manera parcial. A su vez, las actividades preferidas por los jóvenes, con vista a su desempeño como profesionales, son la investigación, los servicios y la producción, mientras que la docencia fue elegida, por la totalidad, como el ejercicio menos atractivo.

Los organismos predilectos para trabajar son el Ministerio de Turismo (MINTUR), el de Cultura (MINCULT) y el de Ciencia Tecnología y Medio Ambiente (CITMA). Los menos interesantes, por su parte, fueron el Ministerio del Interior (MININT), el de las Fuerzas Armadas Revolucionarias (MINFAR), el de Salud Pública (MINSAP) y el de Educación Superior (MES). Lo anterior no se corresponde de manera adecuada con el plan de plazas que cada año se establece con el Plan de Distribución de Fuerza de Trabajo Calificada de Nivel Superior, cuyo diseño atiende las necesidades de los organismos de la administración central del estado (OACES).

### **Consideraciones sobre el papel de la formación profesional en la conformación de los proyectos de vida**

El educador es uno de los agentes claves en la formación integral de la personalidad, en tanto facilitador y dirigente del proceso docente-educativo. Teniendo en cuenta este criterio, cabría preguntar cómo los profesores universitarios pueden enfrentar tal desafío.

El profesor de la educación superior ha de ser consciente de su importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como de las particularidades de su función como maestro, no solo en cuanto al saber hacer, sino también respecto del saber ser en pleno siglo XXI. Para ello debe cumplir, indiscutiblemente, la fundamental tarea de educar.

Resulta en extremo importante que conozca si es capaz de influir en la conformación de los proyectos de vida de los estudiantes que llegan a las aulas, aquellos que ya han alcanzado una relativa solidez y estabilidad en su desarrollo personalógico. Si encuentra una respuesta positiva, aún debe llegar al centro del asunto, esto es, responde a las siguientes interrogantes: ¿cómo influir?, ¿cómo potenciar el desarrollo de la personalidad de los estudiantes universitarios?, ¿cómo puede dirigir el proceso docente-educativo de forma tal que influya en la personalidad del alumno, incluyendo la formación de proyectos de vida sustentados en valores coherentes con los que promulga nuestro sistema social?

Ante la complejidad de esta problemática, es difícil brindar respuestas o proponer acciones definitivas. No obstante, se pueden presentar algunas opiniones al respecto que, unidas a las preguntas formuladas anteriormente, han de contribuir al debate y estimular la reflexión de los docentes en torno al papel que les corresponde en la formación integral de su alumnado.

Es determinante saber que la personalidad, como nivel superior de organización de los contenidos de la subjetividad, se desarrolla a lo largo de toda la vida, por lo tanto, aun considerando que los jóvenes al iniciar estudios universitarios tienen una personalidad relativamente «formada», mucho se puede hacer al respecto. En el período juvenil tiene lugar una consolidación de las formaciones psicológicas que venían estableciéndose desde etapas anteriores, en la cual puede influir de manera significativa el proceso docente-educativo.

Ahora bien, teniendo en cuenta las posibilidades que brinda a la educación la situación social del desarrollo propia de la juventud, corresponde a los profesores universitarios conocer no solo a los estudiantes, sino también sus necesidades, intereses, motivaciones, creencias, actitudes, historia personal y, por supuesto, sus condiciones socioeconómicas de existencia. De esta manera, el valor se interioriza en un proceso de construcción activa del sentido personal que el sujeto da a los contenidos que lo integran en función de su historia, de sus recursos personales y del contexto sociocultural al que pertenece.

La responsabilidad de formar en los jóvenes universitarios valores en los que se sustenten sus proyectos de vida, que determinen su formación como profesionales comprometidos con su tiempo, y que respondan a las exigencias sociales, implica una práctica educativa que debe brindar al estudiante la posibilidad de construir activamente el valor a través del diálogo, la polémica, la confrontación, la participación, la cultura del error, el ejercicio del criterio, y no mediante la rigidez, la externalidad y la reproducción.<sup>9</sup>

Se trata de llevar a cabo un ejercicio docente coherente con la idea de que el valor controla el comportamiento de manera eficaz, cuando supone una regulación desde la reflexión y la valoración flexible, erigidas desde los sentimientos propios. Por el contrario, cuando el comportamiento ético que se exige al estudiante violenta la satisfacción de sus necesidades, puede conllevar a la práctica de la

<sup>9</sup> Cfr. ídem.

doble moral, y los valores pierden sentido en el marco de sus relaciones personales.

La personalidad y, por tanto, los proyectos de vida, poseen dos importantes vías de formación: la actividad y la comunicación. Cuando se hace referencia a la primera, esta se concibe como un sistema que abarca la participación del joven, tanto en las tareas docentes e investigativas, como en las de extensión universitaria –recreativas, culturales, deportivas, proyectos comunitarios y otras–, y en las político ideológicas propiamente dichas –marchas, conmemoraciones, brigadas estudiantiles de trabajo (BET), círculos de estudio, etcétera.

En este sentido, es de especial relevancia, por su carácter formativo, la inserción de los estudiantes en tareas sociales que respondan a las necesidades del país. Ahora bien, es necesario señalar además que la participación no puede medirse de manera esquemática, ya que se relaciona, en buena medida, con las necesidades del joven, aun cuando estas puedan o deban encontrarse en consonancia con las de carácter social. Igualmente, se ha de profundizar y continuar ampliando el protagonismo de los estudiantes universitarios en la organización de su propia vida estudiantil, en su aporte y compromiso con las actividades que demanda la sociedad, en la exigencia a sus profesores de la excelencia académica y su condición de modelos de profesionales y revolucionarios. Para todo ello, resulta esencial el trabajo sistemático y cohesionado de cada brigada y de cada comité de base en la residencia estudiantil, en la institución y en las organizaciones políticas y de masas del centro.

Por su parte, y en relación dialéctica con la actividad, la comunicación sistemática constituye un aspecto determinante, pues es la vía principal a través de la cual se transmiten contenidos y se evalúa el modo en el que avanza el proceso de aprendizaje. La relación comunicativa debe basarse en el diálogo abierto y flexible como proceso interactivo sujeto-sujeto, y apoyarse en el respeto mutuo, en la comprensión y en la empatía. Ha de establecerse según los límites consecuentes para evitar actitudes paternalistas o de intransigencia por parte de los profesores, directivos institucionales y organizaciones políticas y de masas. Todo esto permitirá, sin discusión alguna, que el joven se sienta responsable de su proceso de formación y de la concepción de sus proyectos de vida.

### **Algunas propuestas para la educación superior cubana**

Las acciones encaminadas a influir, desde el proceso docente-educativo, en la conformación de los proyectos futuros de los estudiantes

no pueden ser estandarizadas ni realizarse de manera uniforme, sino adecuarse flexible y creativamente al contexto en que se llevan a cabo y a las necesidades de las personas hacia las que van dirigidas. Considerando la importancia de tal problemática, así como los retos que impone a la educación superior cubana, se proponen a continuación posibles acciones que pueden ser enriquecidas, a partir de la experiencia, por el trabajo y la investigación realizados en esta esfera:

- Debido a que los proyectos futuros, en general, y los proyectos profesionales, en particular, no son un resultado automático del desarrollo, sino que se forman según las condiciones de vida y educación del sujeto, y en los distintos espacios de socialización en los que se inserta, la universidad, y cada una de las carreras que ofrece, deben trazar estrategias conscientemente dirigidas al desarrollo de los proyectos profesionales de los estudiantes y de los valores asociados a la ética laboral.
- Las estrategias deben orientarse, fundamentalmente, a potenciar la motivación profesional de los estudiantes a través del propio proceso docente educativo, mediante las actividades académicas, investigativas y la práctica laboral. Estas actividades han de emplear métodos de enseñanza que estimulen la participación activa, reflexiva e independiente del alumnado, y que además incentivan su compromiso personal en la solución de los problemas de nuestra realidad económico-social. En tal sentido, es necesario lograr, paralelamente, una inclinación hacia el propio contenido de la profesión, sin demeritar la presencia de motivaciones externas que también contribuyen a la regulación del comportamiento, como el ser útil a la sociedad u obtener reconocimiento social por la labor desempeñada.
- En el proceso de estimulación profesional de los estudiantes, resulta de gran ayuda prepararlos desde los primeros años de la carrera para su inserción en el mercado laboral. Como se conoce, en nuestro país, hasta el presente, todos los graduados del curso regular diurno cuentan con una ubicación laboral asegurada una vez graduados. La ubicación responde al mencionado Plan de Distribución de Fuerza de Trabajo Calificada de Nivel Superior, que antes de ser distribuido por los diferentes centros de educación superior (CES), es aprobado por el comité ejecutivo del Consejo de Ministros. El plan

responde a las prioridades del país en cuanto egresados, por lo que es necesario que los alumnos se familiaricen con él y que establezcan una estrecha comunicación con los organismos priorizados –a través de visitas, conferencias de expertos y en la práctica laboral–. De este modo, la ubicación no resultará ajena a la motivación profesional de los estudiantes, tal y como ocurre en muchas ocasiones.

- Los proyectos profesionales no se forman al margen de la práctica profesional, por lo cual es necesario encauzar su desarrollo desde una estrategia que muestre al joven, mediante su propia participación e implicación, sus posibles planes de inserción laboral. Así, es posible incidir también, en la formación de valores asociados a la esfera profesional, de manera indirecta.
- De gran utilidad será para el proceso docente, crear una comisión central para el trabajo educativo en cada CES, conformada por profesores e investigadores que puedan aportar al perfeccionamiento de la formación integral del estudiante, donde se incluyan tanto la concepción de valores y de proyectos de vida autodesarrolladores, como la elaboración de una estrategia para seguir.
- La realización en cada CES de talleres sobre formación integral de la personalidad, y los retos que supone para la educación superior cubana en el contexto actual, complementaría los esfuerzos realizados día a día en la formación del alumnado. Los cursos deberán estar a cargo de representantes de los disímiles centros y facultades que expongan sus experiencias y recomendaciones orientadas a perfeccionar el proceso.
- Relacionado con lo anterior se encuentra también la necesidad de constituir espacios de orientación psicológica en las residencias estudiantiles, cuyo interés central sea a la orientación de los jóvenes hacia el futuro y la formación de valores, actitudes y estilos de vida que promuevan la estructuración de proyectos de vida flexibles y realistas. Todo ello potenciaría el desarrollo de la identidad personal y la creatividad, así como la capacidad de independencia y de crítica de la vida cotidiana, y, además, contribuiría positivamente en la elaboración de estrategias adecuadas para la consecución de los proyectos futuros.

## Consideraciones finales

Favorecer la formación integral de la personalidad de los futuros profesionales y, sobre todo, la conformación de sus proyectos de vida, de manera que se correspondan con el proyecto social cubano, constituye un importante reto para la educación superior en un contexto complejo, tanto desde el punto de vista político como económico y social, caracterizado este último también por el deterioro de importantes valores. Por este motivo, las instituciones de enseñanza superior tienen ante sí el deber de trabajar con esmero, de acuerdo con su papel de transmisoras de la ética social y humanista que caracteriza el proceso revolucionario en Cuba.

## Bibliografía

- ABÍN, ODALYS: «Proyectos profesionales vs. expectativas de ubicación laboral», tesis de maestría, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, 2010.
- ARIAS, HÉCTOR: «La capacidad de anticipación como subsistema de autorregulación de la personalidad hacia el futuro», *Resumen del Encuentro Latinoamericano de Psicología Marxista y Psicoanálisis. Intercambio de Experiencias, Prácticas y Peorías*, vol. 2, La Habana, 1988, s. p.
- D'ANGELO, OVIDIO: *Proyectos de vida: autorrealización de la personalidad*, Editorial Academia, La Habana, 1996.
- D'ANGELO, OVIDIO y MISLEYDI ARZUAGA: «Los proyectos de vida en la formación humana y profesional. Retos del desarrollo integral complejo en aplicaciones al campo educativo», 2012, <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/cuba/angelo22.rtf>> [22/12/2013].
- \_\_\_\_\_ (comp.): *Psicología del desarrollo: adolescencia y juventud. Selección de lecturas*, Editorial Félix Varela, La Habana, 2003.
- DOMÍNGUEZ GARCÍA, LAURA: «Proyectos futuros en jóvenes cubanos», en *Taller Internacional sobre Juventud*, DVD, CITMATEL-CIPS, La Habana, 2010.
- \_\_\_\_\_ : «Sobre el trabajo educativo y político ideológico en la Universidad de La Habana», *Antropológicas*, n.º 68, La Habana, enero, 2013, pp. 1-8.
- DOMÍNGUEZ GARCÍA, LAURA y LOURDES IBARRA: «Juventud y proyectos de vida», en Laura Domínguez García (comp.), *Psicología del desarrollo: adolescencia y juventud. Selección de lecturas*, Editorial Félix Varela, La Habana, 2003, pp. 446-458.
- DOMÍNGUEZ GARCÍA, LAURA y RICARDO GINIEBRA URRÁ: «Proyectos de vida y valores en estudiantes de la Universidad de La Habana», informe de investigación, Universidad de La Habana, 2009.

GONZÁLEZ, DIEGO: *La teoría de J. Nuttin sobre la personalidad y la motivación*, Editora Revolucionaria, La Habana, 1972.

GONZÁLEZ, FERNANDO: *Motivación moral en adolescentes y jóvenes*, Editorial Científico-Técnica, La Habana, 1983.

HORRUITINER, PEDRO: *La universidad cubana: el modelo de formación*, Editorial Félix Varela, La Habana, 2006.



# Proyectos futuros en jóvenes cubanos

---

LAURA DOMÍNGUEZ GARCÍA

## Los proyectos futuros en la edad juvenil

La proyección futura de la personalidad ha sido abordada por diferentes enfoques y escuelas de la psicología, y ha sido desarrollada a partir de distintas conceptualizaciones. En el artículo titulado «Juventud y proyectos de vida» de las autoras Laura Domínguez y Lourdes Ibarra, se denomina «proyección futura» a la estructuración e integración de un grupo de motivos elaborados en una perspectiva temporal futura, a mediano o largo plazo, que posee una elevada significación emocional o sentido personal para el sujeto, además de las estrategias correspondientes para el logro de los objetivos propuestos.<sup>1</sup> En investigaciones más recientes, se ha agregado a esta definición otro indicador: la previsión de obstáculos en torno a la consecución de los proyectos.<sup>2</sup>

Esta proyección, aunque se gesta desde edades tempranas, se estructura a nivel de formaciones motivacionales complejas en la juventud, lo cual se expresa luego en los ideales y la concepción del mundo. La edad juvenil, como se verá a continuación, constituye un período clave en el desarrollo de la proyección futura. La nueva posición «objetiva» que ocupa el sujeto, dentro de la realidad social, condiciona la necesidad de determinar su futuro lugar en ella.

Es de suponer que todo el desarrollo psicológico precedente le permite delinear al joven un sentido de la vida, concebido como un conjunto de objetivos mediatos que se vinculan a las diferentes esferas

<sup>1</sup> Cfr. Laura Domínguez García y Lourdes Ibarra: «Juventud y proyectos de vida», p. 446.

<sup>2</sup> Varias de estas investigaciones serán abordadas posteriormente en el presente artículo.

de significación para la personalidad. Estos objetivos requieren de la elaboración de estrategias encaminadas a emprender acciones en el presente que contribuyan al logro de metas futuras.

El joven debe decidir, en primer término, a qué actividad científica, profesional o laboral va a dedicarse, y en correspondencia con esta decisión, debe entonces organizar su comportamiento. Es por ello que, aunque en esta etapa se detectan tendencias generales en el desarrollo de la personalidad, también se presentan diferencias entre los jóvenes que comienzan a trabajar y aquellos que continúan siendo estudiantes, cuestión en la que repercute el sistema de comunicación, dadas las expectativas y exigencias de la familia, los compañeros y la sociedad en su conjunto.

La situación social del desarrollo en este período, según Lev S. Vygostki, conduce al proceso de autodeterminación de la personalidad, en consonancia con las tareas y exigencias que el joven debe cumplimentar. La posibilidad de alcanzar tal nivel de regulación dependerá, además, de las condiciones de vida y educación en las que haya transcurrido el desarrollo de la personalidad, y de si tales condiciones han preparado al sujeto para actuar en base a sus propósitos, los cuales, conscientemente adoptados, deben mediatizar las contingencias situacionales.<sup>3</sup>

Durante ese período, se reconoce como adquisición fundamental del desarrollo psicológico la aparición de la concepción del mundo –formación motivacional que permite la integración de componentes cognitivos, afectivos y valorativos de la personalidad–. Esta formación se convierte en el principal exponente del desarrollo logrado por el sujeto en la estructuración de su proyección futura.

La concepción del mundo es la representación que posee el joven de la realidad en su conjunto. Abarca un conocimiento valorado de sus leyes, del lugar que ocupa el hombre en ella y de sí mismo, por lo que presenta un carácter generalizado y sistematizado.

Tal concepción permite al sujeto elaborar criterios propios en las esferas de la ciencia, la política, la moral y la vida social en general. Estos juicios y puntos de vista, en el momento en que el individuo se siente emocionalmente comprometido con ellos, se convierten en reguladores efectivos del comportamiento. Así se crean las bases del

<sup>3</sup> Cfr. Laura Domínguez García: *Psicología del desarrollo. Problemas, principios y categorías*, p. 67.

proceso de autodeterminación de la personalidad, es decir, la posibilidad de guiar la actuación con relativa independencia de las influencias externas.

Los componentes morales constituyen también un aspecto fundamental de la concepción del mundo. Este aspecto, conocido también como la «concepción moral del mundo», es entendido como un sistema de normas y valores morales y sociales que permiten la regulación interna del comportamiento.

A continuación se hará referencia a algunos resultados de investigaciones realizadas en torno al tema de los proyectos de vida en distintos grupos de jóvenes.

En las tesis de diploma de Yilián del Toro, del año 1998, e Irellys Sánchez, de 1999, se estudiaron los proyectos futuros de jóvenes adiestrados del nivel superior, integrantes de la reserva científica de la Universidad de La Habana y pertenecientes a los tres grupos de carreras existentes en el centro: ciencias naturales y exactas, ciencias sociales y ciencias económicas.<sup>4</sup> En ellos se puso de manifiesto la presencia de proyectos orientados, principalmente, a la esfera profesional, a la laboral y a la familiar –creación de la familia propia.

Asimismo, se evidenció la existencia no solo de una elevada necesidad de realización personal, tal y como corresponde a la edad, sino también de algunas inquietudes materiales individuales o relacionadas con la carencia de recursos para el mejor desarrollo de su trabajo. Se ha de señalar igualmente que, al profundizar en los proyectos profesionales de los jóvenes, se pudo apreciar el buen nivel en su estructuración, la satisfacción con las tareas realizadas y, a pesar de la incertidumbre en torno a su permanencia en las facultades y centros en los que laboraban, los estudiantes mostraron compromiso con sus actividades, muchos deseos de hacer y optimismo en lo relativo a su futura vida profesional.

Otro trabajo al que se debe aludir es el realizado en 1999 por Ana Saraí Llanes,<sup>5</sup> quien investigó acerca de la motivación religiosa de un grupo de jóvenes evangélicos, estudiantes universitarios de diferentes

<sup>4</sup> Cfr. Yilián del Toro: «Caracterización psicológica de los adiestrados de nivel superior y la reserva científica de las Ciencias Naturales y Matemáticas de la Universidad de La Habana»; e Irellys Sánchez: «Caracterización de los adiestrados de nivel superior y la reserva científica de las Ciencias Sociales y Económicas de la Universidad de La Habana».

<sup>5</sup> Cfr. Ana Saraí Llanes: «Aproximación al estudio de la motivación religiosa en jóvenes evangélicos».

carreras. Con dicho acercamiento se comprobó que en estos sujetos, aunque poseían motivaciones semejantes a las de otros grupos de jóvenes no creyentes, su religiosidad mediatizaba la elaboración de la proyección futura en diversas áreas como la pareja, la familia, los estudios y la profesión. En tal sentido, las expresiones, tanto en términos de proyectos como de estrategias, encontraron su conceptualización y métodos de actuación en la concepción religiosa.

Entre los resultados más interesantes de esta investigación se encuentra el criterio de estos jóvenes acerca del creciente interés por las prácticas religiosas en el país que, según su perspectiva, es un fenómeno que depende de tres tipos de factores: los personales –la búsqueda de un sentido para la vida, las situaciones difíciles, las frustraciones y las vivencias de experiencias místicas–, las sociales –las consecuencias socioeconómicas del Período Especial, la crisis de valores, la política estatal de apertura y tolerancia religiosa, y la influencia de amistades y familiares– y, por último, los factores eclesiales –impulso del trabajo misionero, el ambiente fraternal que propicia la Iglesia, el testimonio o ejemplo de sus miembros al compartir las ideas que profesan, y la programación especial durante fechas festivas–. En la valoración de los sujetos, toda la gama de elementos propuestos puede articularse, de una u otra forma, como causales, aunque consideran como el de mayor importancia la necesidad espiritual, que llega a concientizarse bajo la influencia del resto.

Por su parte, Ricardo Giniebra en 2002 estudió los proyectos profesionales y los valores que se asocian a estos, en un grupo de jóvenes universitarios de cuarto año de las carreras de Farmacia, Contabilidad y Periodismo.<sup>6</sup> En su aproximación, comprobó que existen diferentes niveles en cuanto al grado de estructuración de los proyectos profesionales. Los más significativos son el llegar a ser un buen profesional, superarse, satisfacer las necesidades materiales y la realización profesional y personal. Los valores que se expresaron con mayor fuerza fueron la profesionalidad, el compromiso social y aquellos asociados a la satisfacción de las inquietudes materiales. Otros como la responsabilidad, la honestidad, la solidaridad y el valor del trabajo se encuentran, sin embargo, con menor frecuencia.

<sup>6</sup> Cfr. Ricardo Giniebra Urra: «Proyectos profesionales y valores. Un estudio con una perspectiva futura».

La tesis de diploma de Maddey Rodríguez y Yunierkys Alfonso, realizada en el 2002, y la de maestría de Noraida Garbizo, de 2004, se dedicaron a la caracterización de la relación existente entre proyectos profesionales y familiares en estudiantes universitarios del modelo de continuidad de estudios en la educación superior, como resultado del proceso de universalización de la enseñanza superior iniciado en 2002.<sup>7</sup> En estos trabajos se constató que ambos tipos de proyectos tienen una importante significación motivacional para los sujetos investigados, debido al fuerte y positivo vínculo emocional establecido entre ellos. Su estrecha relación radica en que para lograr la creación de la familia propia, es necesario alcanzar la realización profesional. En lo relativo a la temporalidad, tales proyectos se conciben como eventos a mediano o largo plazo, y posterior a la culminación de la carrera y al inicio y estabilización del desempeño laboral.

En el estudio de Evelyn Hernández del año 2000, dirigido a caracterizar los principales proyectos futuros de jóvenes profesores, se comprobó que las áreas de mayor significación para los sujetos eran la profesional, la familiar y la económica.<sup>8</sup> En lo relativo a los proyectos laborales, se distinguieron dos direcciones: una orientada hacia la superación profesional en el propio sector educacional, y otra a la búsqueda de una reorientación laboral fuera del mencionado sector. En los proyectos familiares se observa la formación de convicciones y puntos de vista más estables, la asunción de nuevos roles y la necesidad de un mayor protagonismo, en tanto personas responsables de sí mismos y de quienes los rodean. Aquellos relacionados con el bienestar económico significan, para ellos, la base material que propicia la satisfacción de sus necesidades y, por ende, el mejoramiento de las condiciones de vida y el logro de los restantes proyectos. Como puede observarse, las particularidades del contexto socioeconómico han implicado y mediatizado los planes futuros de los jóvenes profesores.

La regulación psicológica del comportamiento de los proyectos concebidos difiere, en las tres áreas de significación antes mencionadas,

<sup>7</sup> Cfr. Maddey Rodríguez y Yunierkys Alfonso: «Caracterización de los proyectos profesionales y familiares en estudiantes de Psicología del modelo de continuidad de estudios en la educación superior»; y Noraida Garbizo: «Caracterización de la relación existente entre proyectos profesionales y familiares en jóvenes estudiantes universitarios del modelo de continuidad de estudios en la educación superior».

<sup>8</sup> Cfr. Evelyn Hernández: «Planifica tu tiempo, haz tus proyectos realidad. Proyección futura de un grupo de jóvenes maestros».

según los individuos y su capacidad de trazar vías y estrategias conscientes que propicien el logro de los objetivos. Además, es necesario tener en cuenta que las propias características de cada área influyen en tal diferenciación. Así, los planes de acción profesionales resultan más estructurados y precisos, mientras que la concreción de los proyectos depende mayormente de la disposición del joven para realizar actividades preestablecidas –por ejemplo, cursos de posgrados– y requiere tanto de la búsqueda de alternativas para sortear los obstáculos, como de las acciones encaminadas a alcanzar las metas propuestas en comparación con las áreas familiar y económica.

Se observó también como tendencia una visión optimista del futuro, sin embargo, pocos presentaron planes y mecanismos elaborados para alcanzar eventualmente sus metas. Los sujetos no establecieron un límite temporal para adecuar el comportamiento presente con la obtención de los resultados parciales o intermedios que debían contribuir a la concreción de sus mayores aspiraciones. Esto último dificulta, sin lugar a dudas, la regulación conscientemente de su conducta actual con vistas a una feliz realización de sus deseos futuros.

Referido a la motivación en jóvenes adictos a drogas ilegales, Orelvis López realizó, en el año 2000, un estudio sobre diez individuos, de entre 15 y 30 años de edad, declarados consumidores de sustancias alucinógenas, sin atender a la modalidad de consumo en que se encontraban, ni al período de tiempo que llevaban asistiendo al servicio del Departamento de Toxicomanía, perteneciente al Hospital Psiquiátrico de La Habana.<sup>9</sup> Estos sujetos, interesados en abandonar o moderar la práctica del consumo, al asistir al servicio aludido, presentaron motivos vinculados con la esfera familiar, la realización de sí mismos y la necesidad de vencer su adicción. Tales motivos presentaron poco grado de elaboración, riqueza y amplitud, y se orientaban al pasado, en buena medida, a la vez que denotaban insatisfacción y descontento. Los proyectos futuros, a pesar de ser descritos por los jóvenes, resultaron poco argumentados, puesto que no fueron expuestas las vías o estrategias a través de las cuales pretendían lograrlos. Se debe señalar que, a diferencia de otros grupos de jóvenes, no existían, en estos pacientes, proyectos asociados a la esfera de la profesión o el desempeño laboral.

<sup>9</sup> Cfr. Orelvis López: «Juventud y drogadicción. Diez jóvenes para un estudio de caso».

Resultados relativamente similares a los anteriores se encontraron en la tesis de Yuliet Boza y Juliette Quiñones, realizada en 2001.<sup>10</sup> En ella se analizaron los factores psicosociales que determinan la inserción del alcohólico joven en el proceso de rehabilitación, y se comprobó que los motivos fundamentales de su comportamiento y de su proyección futura se encuentran referidos al rechazo al tóxico, al logro de la armonía familiar y el mantenimiento del equilibrio emocional. Estos motivos no presentaron un adecuado nivel de elaboración, pues estaban asociados con la búsqueda de apoyo en sus relaciones interpersonales, tanto en la esfera de la familia como en la de la pareja. Tampoco en este grupo aparecieron la profesión y el desempeño laboral como áreas de significación. Incluso, algunos de los factores psicosociales que resultaron determinantes para su inserción en el proceso de rehabilitación fueron los conflictos presentados en el área laboral, en el plano familiar, en el de la pareja, en las relaciones interpersonales y, además, en procesos judiciales.

Otros resultados que aportan al tema, son los obtenidos por Yosvany Hernández y Ruth Águila.<sup>11</sup> Sus trabajos abordaron la vinculación entre el desarrollo de los proyectos futuros y el empleo del tiempo en jóvenes universitarios. Se demostró, en primer lugar, que existe un escaso desarrollo, en sentido general, de las habilidades dirigidas a la administración y utilización del tiempo –planificación y empleo– y, en segundo, que en los estudiantes con proyectos futuros estructurados, tal utilización del tiempo potencia actividades dedicadas a la consecución de sus proyectos, en especial, los referidos al estudio de la carrera.

Por su parte, Darinka Martínez, en 2007, investigó la relación entre proyectos futuros y motivos actuales de estudiantes del modelo de la universalización.<sup>12</sup> Estos motivos actuales, que priman en la jerarquía motivacional de la personalidad de los jóvenes investigados, se hallaban orientados hacia los estudios, seguidos por el desempeño de la carrera que estudiaban, la creación de la familia propia, el mantenimiento o establecimiento de la relación de la pareja y la satisfacción de necesidades materiales. Sus principales proyectos eran, en un primer nivel,

<sup>10</sup> Cfr. Yuliet Boza y Juliette Quiñones: «Factores psicosociales que determinan la inserción del alcohólico joven en el proceso de rehabilitación».

<sup>11</sup> Cfr. Yosvany Hernández: «Proyectos futuros y empleo del tiempo en estudiantes universitarios»; y Ruth Águila: «Proyectos profesionales y utilización del tiempo».

<sup>12</sup> Cfr. Darinka Martínez: «Caracterización de la motivación en jóvenes. Un estudio realizado en el modelo pedagógico de la universalización».

terminar la carrera y contribuir al bienestar de la familia de origen; en un segundo nivel, poder estudiar la carrera; en un tercer nivel, casarse, crear su familia, mejorar su situación económica y viajar, y en un cuarto y último nivel, realizar actividades de carácter recreativo.

Como se observa, en sentido general, existe una correspondencia entre estos motivos actuales de los jóvenes y los que se presentan sobre una dimensión temporal futura en términos de proyectos. Los plazos para la realización de los últimos varían de acuerdo con su contenido y están muy influidos por las necesidades materiales y de independencia de los individuos. Los principales obstáculos para la consecución de los planes futuros se sitúan, por una parte, en aspectos externos, como sobrecarga de trabajo, que limita su tiempo para el estudio, y los problemas familiares; mientras que, por otra, apuntan a factores personales negativos como el ser impulsivos y no tener hábitos de estudio.

Asimismo, Yenisleidys Estévez, en 2008, evaluó los proyectos futuros de jóvenes internados en dos tipos de sistemas penitenciarios, lo que constató el impacto que suponía para ellos su condición de reclusos.<sup>13</sup> Tal situación limitaba la estructuración de proyectos futuros en cuanto a estrategias para su consecución y, a la vez, constituía, según su opinión, el principal obstáculo para ellos, debido a las dificultades posteriores que preveían para su inserción social, una vez cumplidas sus condenas.

En 2009, Tatiana Martínez dirigió su trabajo de diploma a la caracterización de la esfera motivacional de un grupo de ex estudiantes, que habían abandonado la carrera de Psicología en el modelo de continuidad de estudios de la educación superior.<sup>14</sup> Para ello, se centró en los motivos que poseen una orientación temporal presente, como en los proyectados al futuro. Igualmente, indagó en la valoración que realizan estos jóvenes de las causas por las cuales abandonaron sus estudios, y comparó sus resultados con los encontrados en una investigación precedente,<sup>15</sup> la cual constituyó un importante antecedente del análisis en cuestión.

<sup>13</sup> Cfr. Yenisleidys Estévez: «Caracterización de los proyectos de vida de un grupo de jóvenes reclusos».

<sup>14</sup> Cfr. Tatiana Martínez: «Caracterización de la esfera motivacional de jóvenes que abandonan la carrera de Psicología en el modelo pedagógico de universalización de la enseñanza».

<sup>15</sup> Cfr. Lourdes Fernández *et al.*: «La universalización de la educación superior: su impacto en la subjetividad individual y en las familias de estudiantes de la carrera de Psicología en Ciudad de La Habana».

Los resultados a los que arribó Matínez demostraron que los principales motivos de los sujetos se orientaban hacia las esferas de la familia, la pareja y la realización personal. Al contrastar los resultados con otros obtenidos en la investigación anterior, realizada con estudiantes que se mantenían cursando estudios en el mencionado modelo, se observó que existen determinadas diferencias entre los sujetos desvinculados y los estudiantes, puesto que en los últimos, además de aparecer motivaciones orientadas a las esferas mencionadas por los ex estudiantes, también presentaron otras, dirigidas, en este caso, hacia el estudio y la profesión. En opinión de los sujetos separados del estudio, las principales causas por las cuales abandonaron la carrera de Psicología se relacionan, en la mayoría de los casos, con el insuficiente interés hacia ella y al bajo rendimiento académico.

Por su parte, Mailin Mendoza, en 2009, caracterizó un grupo de desvinculados del estudio y/o trabajo, al explorar sus proyectos de vida y atender a su contenido, nivel de estructuración, temporalidad y previsión de obstáculos.<sup>16</sup> La investigadora constató que los proyectos de los jóvenes separados del estudio y/o trabajo abarcaban las esferas relacionadas con el trabajo-profesión, la familia y las necesidades materiales. Apreció, además, que la mayoría de los sujetos no alcanzaba un nivel de concepción adecuado de sus metas, ya que las estrategias para su consecución se encontraban parcialmente estructuradas o sin estructurar. En cuanto a la temporalidad y la previsión de obstáculos, la mayoría tampoco establecía plazo alguno en sus proyectos, situaba los mencionados obstáculos en el plano externo, o demostraba su incapacidad para llevar a cabo esa previsión. Todo ello permitió determinar la existencia de limitaciones en la proyección futura de la motivación de los jóvenes investigados.

Meilyn Rodríguez, en el año 2010, estudió los proyectos profesionales y los valores asociados al desempeño laboral de estudiantes de la licenciatura en Derecho de la Universidad de La Habana.<sup>17</sup> Con este acercamiento se conoció que el desarrollo de los proyectos futuros, orientados al desempeño profesional de los estudiantes, se caracterizaba por reflejar, en su contenido, la aspiración de llevar a cabo su

<sup>16</sup> Cfr. Mailin Mendoza: «Proyectos de vida de un grupo de jóvenes desvinculados del estudio y/o trabajo en el consejo popular Colón, correspondiente al municipio Centro Habana».

<sup>17</sup> Cfr. Meilyn Rodríguez: «Proyectos de vida y valores en estudiantes de la Licenciatura en Derecho de la Universidad de La Habana».

desempeño profesional en una rama del derecho afín a sus intereses y formación. Igualmente, se puso de manifiesto el deseo de ser competentes y de obtener éxitos y reconocimientos en su labor, lo cual contribuiría, en opinión de los estudiantes, a su realización profesional y personal, a pesar de que, en general, demostraron en menor medida su compromiso social. Las estrategias, por otro lado, se encontraron parcialmente estructuradas y se expresaron mediante acciones aisladas, entre las que se destacaron estudiar, superarse profesionalmente y lograr su crecimiento como seres humanos.

Atendiendo a la temporalidad, la posible consecución de sus proyectos fue concebida, fundamentalmente, a mediano plazo o no se definió ninguna. Los obstáculos se previeron, principalmente, como aspectos externos o ajenos a la intencionalidad del sujeto. En cuanto a los valores necesarios para el desempeño de la profesión, se destacaron la honestidad, la responsabilidad, la profesionalidad, la justicia y la solidaridad. Los contenidos de estos valores fueron expresados con un compromiso emocional positivo y a través de juicios y reflexiones propias, y se presentaron como parte del contenido de los proyectos profesionales futuros dada la aspiración de ponerlos en práctica en los ámbitos laborales, donde resultan indispensables para lograr una adecuada proyección. Asimismo, los estudiantes consideraron que los valores en cuestión debían de contribuir a regular su comportamiento con vistas a una actitud coherente con la ética que ha de defender el jurista en Cuba.

En la tesis de maestría de Maudel Cabrera, de 2010, se constató, en un grupo de trabajadores sociales de la sede universitaria municipal (SUM) de Marianao, el predominio de sujetos con proyectos profesionales poco desarrollados, aunque una pequeña parte presentaba buenos niveles de concreción, y solo uno de los estudiantes ostentaba un nivel parcialmente cohesionado.<sup>18</sup> Sus principales objetivos se centraron en culminar sus estudios y alcanzar una superación profesional especializada. Los obstáculos para lograrlos estuvieron relacionados con su lugar dentro del programa de trabajadores sociales y con las responsabilidades familiares, debido a la simultaneidad de los roles que estos jóvenes desempeñan. Las dificultades encontradas en la proyección profesional de los alumnos fueron, entre otras, la pobre claridad de objetivos futuros, las estrategias no estructuradas para alcanzar sus

<sup>18</sup> Cfr. Maudel Cabrera: «Una estrategia educativa para el desarrollo de los proyectos profesionales en trabajadores sociales, estudiantes de la SUM de Marianao».

aspiraciones, una temporalidad indefinida y la identificación de obstáculos en el plano externo, con una posición poco crítica del carácter activo que debe jugar el propio sujeto en este proceso.

Este acercamiento confirmó que la estrategia educativa para el desarrollo de los proyectos profesionales en trabajadores sociales, estudiantes de la carrera de Psicología, debe sustentarse en postulados teóricos y metodológicos que fundamenten su instrumentación e integrarse por un sistema de acciones que se distingan por su carácter sistémico, un diseño en función de las necesidades de los sujetos, un enfoque de diagnóstico e intervención, la promoción de la participación activa de distintos agentes de desarrollo y la garantía del control del proceso.

Por último, en 2010, Odalys Abín, estudió la relación entre los proyectos y la asignación laboral de estudiantes de diferentes carreras de la Universidad de La Habana.<sup>19</sup> Su investigación concluyó que la mayoría de los encuestados no poseía proyectos profesionales y los que sí tenían, los habían orientado fundamentalmente a la carrera, aunque no se encontraban completamente estructurados.

La investigación, los servicios y la producción fueron las actividades preferidas con vistas a su futuro desenvolvimiento laboral y los organismos seleccionados como mejores opciones fueron los del turismo, cultura, medio ambiente, entre otros. No se evidenció correspondencia entre la selección de los jóvenes en cuanto a la ubicación laboral –que, en su opinión, les permitiría materializar sus proyectos profesionales–, y la oferta real de empleo ofrecida desde los últimos tres años.

### **Consideraciones finales**

A partir de la integración de los datos más relevantes aportados por los resultados investigativos a los que se ha hecho referencia, y teniendo como sustento las bases teóricas del tema tratado, se presentan a continuación algunas generalizaciones al respecto.

Los principales proyectos futuros de los jóvenes, en sentido general, se asocian al estudio, el trabajo, el ámbito familiar, la realización personal, el empleo del tiempo libre y la búsqueda de caminos que les posibilite satisfacer sus necesidades materiales. Esto indica que la posición interna del estudiante, como resultado de su devenir anterior y

<sup>19</sup> Cfr. Odalys Abín: «Proyectos profesionales vs. expectativas de vinculación laboral».

de las características de su situación social del desarrollo, condiciona el contenido de los proyectos futuros a las esferas esenciales de su vida.

Se evidenció, además, una relación de igualdad-diversidad en los proyectos de los jóvenes. La igualdad se expresa en la semejanza de sus aspiraciones y objetivos, según los planos más significativos hacia los que se orientan sus metas futuras. La diversidad se halla en la manifestación concreta de estas, de acuerdo a la estructuración que alcanzan, aspecto que se presenta en los niveles de elaboración personal y de vínculo afectivo positivo, a partir del contenido específico de los proyectos, su temporalidad, la planificación de acciones o estrategias para lograrlas y la valoración de los obstáculos. En este sentido, sobresalen diferencias aún más visibles en los jóvenes desvinculados del estudio y/o trabajo, en los que consumen sustancias tóxicas y en los que han cometido actos delictivos –actualmente reclusos–. En ellos es pobre el espectro de motivos orientados al futuro, así como el nivel de estructuración, mientras que en los jóvenes evangélicos, por otra parte, la cosmovisión religiosa se integra al contenido de sus proyectos dirigidos a diferentes esferas.

La temporalidad es siempre diversa y abarca tanto el corto como el mediano y largo plazos, según el contenido del proyecto. Así, mientras los planes laborales y el estudio, fuentes del bienestar personal para el sujeto, aparecen con elevada frecuencia y con una temporalidad de corto y mediano plazos, otros proyectos, como el familiar, se ubican a mediano o largo plazos, ya que el logro de los primeros, en opinión de los jóvenes, sirve de sostén a los segundos.

Existen diferencias en el nivel de elaboración de las estrategias dirigidas a la materialización de los proyectos, puesto que mientras unos las fundamentan y se proponen estrategias y planes encaminados a potenciar el logro de sus objetivos, otros solo mencionan algunas acciones aisladas, sin una meditación personal en torno a ellas. La previsión de obstáculos puede tener una orientación también diversa y se manifiesta como:

- Interna: cuando se hace depender de las propias características personales del joven.
- Externa: cuando los obstáculos se asocian a contingencias sociales presentes en sus sistemas de actividad y comunicación.
- Mixta: cuando se brindan argumentos en ambos sentidos.

Para culminar, se infiere que el estatus cultural y la vinculación social de los jóvenes parecen ser factores influyentes en las características que adopta la proyección temporal de su motivación orientada al futuro.

## Bibliografía

- ABÍN, ODALYS: «Proyectos profesionales vs. expectativas de vinculación laboral», tesis de maestría, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, 2012.
- ÁGUILA, RUTH: «Proyectos profesionales y utilización del tiempo», tesis de diploma, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, 2005.
- BOZA, YULIET y JULIETTE QUIÑONES: «Factores psicosociales que determinan la inserción del alcohólico joven en el proceso de rehabilitación», tesis de diploma, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, 2001.
- BOZHOVICH, LIDIYA: *Estudio de la motivación de la conducta de los niños y adolescentes*, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1972.
- \_\_\_\_\_ : *La personalidad y su formación en la edad infantil*, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1976.
- CABRERA, MAUDEL: «Una estrategia educativa para el desarrollo de los proyectos profesionales en trabajadores sociales, estudiantes de la SUM de Mariano», tesis de maestría, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, 2010.
- D'ANGELO, OVIDIO: *Autorrealización de la personalidad*, Editorial Academia, La Habana, 1996.
- \_\_\_\_\_ : *Autonomía integradora y transformación social: el desafío ético emancipatorio de la complejidad*, Publicaciones Acuario, La Habana, 2005.
- DÍAZ, YASMANY: «Valores de la ética profesional. Una mirada de los jóvenes graduados de Psicología», tesis de diploma, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, 2008.
- DOMÍNGUEZ GARCÍA, LAURA: *Psicología del desarrollo: adolescencia y juventud. Selección de lecturas*, Editorial Félix Varela, La Habana, 2003.
- \_\_\_\_\_ : *Psicología del desarrollo. Problemas, principios y categorías*, Editorial Félix Varela, La Habana, 2007.
- \_\_\_\_\_ : «Sobre el trabajo educativo y político ideológico en la Universidad de La Habana», *Antropológicas*, n.º 68, La Habana, enero, 2013, pp. 1-8.

- DOMÍNGUEZ, MARÍA y MARÍA DÍAZ: «Reproducción social y acceso a la educación en Cuba. Situación en los 90», Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas de la Academia de Ciencias de Cuba, La Habana, 1997.
- DOMÍNGUEZ GARCÍA, LAURA y LOURDES IBARRA: «Juventud y proyectos de vida», Laura Domínguez García (comp.), *Psicología del desarrollo: adolescencia y juventud. Selección de lecturas*, Editorial Félix Varela, La Habana, 2003, pp. 446-458.
- DOMÍNGUEZ GARCÍA, LAURA y RICARDO GINIEBRA URRRA: «Proyectos de vida y valores en estudiantes de la Universidad de La Habana», informe de investigación, Universidad de La Habana, 2009.
- ESTÉVEZ, YENISLEIDYS: «Caracterización de los proyectos de vida de un grupo de jóvenes reclusos», tesis de diploma, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, 2008.
- FERNÁNDEZ, LOURDES *et al.*: «La universalización de la educación superior: su impacto en la subjetividad individual y en las familias de estudiantes de la carrera de Psicología en Ciudad de La Habana», *Universidades*, n.º 38, México D. F., julio-septiembre, 2008, pp. 41-54.
- GARBIZO, NORIDA: «Caracterización de la relación existente entre proyectos profesionales y familiares en jóvenes estudiantes universitarios del modelo de continuidad de estudios en la educación superior», tesis de maestría, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, 2004.
- GINIEBRA URRRA, RICARDO: «Proyectos profesionales y valores. Un estudio con una perspectiva futura», tesis de diploma, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, 2002.
- HERNÁNDEZ, EVELYN: «Planifica tu tiempo, haz tus proyectos realidad. Proyección futura de un grupo de jóvenes maestros», tesis de maestría, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, 2000.
- HERNÁNDEZ, YOSVANY: «Proyectos futuros y empleo del tiempo en estudiantes universitarios», tesis de diploma, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, 2006.
- KON, IGOR: *Psicología de la edad juvenil*, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1990.
- LÓPEZ, ORELVIS: «Juventud y drogadicción. Diez jóvenes para un estudio de caso», tesis de diploma, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, 2000.
- LÓPEZ BOMBINO, LUIS: *Razones para una ética profesional: mínimo análisis de un gran problema*, Editorial Félix Varela, La Habana, 2008.

- LLANES, ANA SARAÍ: «Aproximación al estudio de la motivación religiosa en jóvenes evangélicos», tesis de diploma, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, 1999.
- MARTÍNEZ, DARINKA: «Caracterización de la motivación en jóvenes. Un estudio realizado en el modelo pedagógico de la universalización», tesis de diploma, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, 2007.
- MARTÍNEZ, TATIANA: «Caracterización de la esfera motivacional de jóvenes que abandonan la carrera de Psicología en el modelo pedagógico de universalización de la enseñanza», tesis de diploma, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, 2009.
- MENDOZA, MAILIN: «Proyectos de vida de un grupo de jóvenes desvinculados del estudio y/o trabajo en el consejo popular Colón, correspondiente al municipio Centro Habana», tesis de diploma, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, 2009.
- PADILLA, ERNESTO: «Valores, plan de estudio y perfil profesional: acercamiento a la formación universitaria del periodista», tesis de diploma, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, 2008.
- RODRÍGUEZ, MEILYN: «Proyectos de vida y valores en estudiantes de la licenciatura en Derecho de la Universidad de La Habana», tesis de diploma, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, 2010.
- RODRÍGUEZ, MADDEY y YUNIERKYS ALFONSO: «Caracterización de los proyectos profesionales y familiares en estudiantes de Psicología del modelo de continuidad de estudios en la educación superior», tesis de diploma, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, 2002.
- SÁNCHEZ, IRELYS: «Caracterización de los adiestrados de nivel superior y la reserva científica de las Ciencias Sociales y Económicas de la Universidad de La Habana», tesis de diploma, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, 1999.
- TORO, YILÍAN DEL: «Caracterización psicológica de los adiestrados de nivel superior y la reserva científica de las Ciencias Naturales y Matemáticas de la Universidad de La Habana», tesis de diploma, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, 1998.
- TORROELLA, GUSTAVO: «La formación de valores. Tarea fundamental de la educación actual», *Revista Bimestre Cubana*, vol. 84, n.º 9, La Habana, 1998, pp. 66-67.
- URRA, YAILÉN: «Jerarquías de valores en jóvenes universitarios. Un estudio comparativo entre jóvenes cristianos y no cristianos», tesis de diploma, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, 2009.

VIGOTSKY, LEV S.: *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*, Editorial Científico-Técnica, La Habana, 1987.

VV. AA.: *La educación de valores en el contexto universitario*, Editorial Félix Varela, La Habana, 2001.



# Proyectos profesionales y valores asociados al desempeño profesional en estudiantes de la Universidad de La Habana

---

LAURA DOMÍNGUEZ GARCÍA  
RICARDO GINIEBRA URRÁ  
MEILYN RODRÍGUEZ RAMOS

## Un acercamiento al problema

La investigación de los proyectos profesionales y los valores asociados al desempeño profesional de los estudiantes posee gran importancia para el perfeccionamiento del proceso docente educativo de nuestras universidades, ya que este debe apoyarse, por una parte, en las expectativas que, desde lo social, existen sobre lo deseable para el grupo evolutivo en cuestión y, por otra, ha de organizarse de forma tal que los valores de la sociedad pasen a ser significativos para el joven, en un proceso de asunción activa, consciente y comprometida.

El estudio de los proyectos de vida, en especial los profesionales, y de aquellos valores relacionados con el ejercicio laboral en los jóvenes universitarios de hoy, es un tema de sumo interés. La educación de valores adquiere en este período una importancia extraordinaria, ya que, al atender a la situación social del desarrollo típica de la edad psicológica en cuestión, existen mayores posibilidades para su consolidación y aprehensión, debido a que funcionan con perspectiva mediata, posición activa, reflexión personalizada, flexibilidad y perseverancia en la regulación de la actuación. Asimismo, los proyectos profesionales, sustentados en sólidos intereses de la misma índole, pueden ser elementos rectores en el devenir de la personalidad del estudiante universitario y, al mismo tiempo, potenciar el desarrollo de valores morales y culturales asociados a la actividad profesional.

Es por todo lo señalado que se ha propuesto poner en práctica un proyecto de investigación que siga las premisas teóricas y objetivos que a continuación se presentarán.

## Premisas teóricas y objetivos

- Los proyectos futuros constituyen formaciones complejas de la personalidad que se estructuran, en la edad juvenil, como contenidos de la concepción del mundo, vinculados a las principales esferas de significación motivacional para el joven. Entre ellos, la elección y el desempeño de la profesión ocupan el centro de la situación social del desarrollo, propia de la etapa. Estos proyectos pueden alcanzar distintos niveles de desarrollo atendiendo a sus contenidos, temporalidad, estrategias para su consecución y previsión de obstáculos para su logro.
- Los valores también son formaciones complejas de la personalidad, cuyos contenidos se corresponden con significados socialmente importantes que permiten al joven realizar una evaluación moral de su entorno social, de las personas con las que establece relaciones en el contexto de los sistemas de actividad y comunicación, y de su propia persona. Se estima que la asunción de valores está determinada por la capacidad del sujeto de identificar cuál o cuáles son los que permiten su adecuado desempeño laboral, y por las razones de su elección.
- Los valores asumidos sirven de base a la elaboración de proyectos profesionales, a la vez que el desarrollo de estos últimos favorece el enriquecimiento y transformación de los contenidos valorativos.

Por otra parte, el objetivo principal de la presente investigación fue identificar el vínculo existente entre el desarrollo de los proyectos futuros orientados al desempeño profesional, y los valores asumidos que se expresan en ellos. Por tanto, se trabajó con estudiantes de la Universidad de La Habana, pertenecientes al primer año de diferentes carreras, y se idearon otros objetivos de carácter más específico, que se enuncian a continuación:

- Diagnosticar el desarrollo de los proyectos futuros orientados al desempeño profesional de los estudiantes seleccionados.
- Determinar los valores asumidos por los estudiantes que se relacionan con el desempeño profesional.
- Identificar la expresión de los valores asumidos en los proyectos futuros orientados al desempeño profesional de los estudiantes.

## Inicios del acercamiento

Se trata de una investigación de carácter descriptivo y que asume un paradigma mixto, en la medida en que se utilizan técnicas abiertas, propias de la metodología cualitativa. Estas requieren, para su evaluación, del empleo del método de análisis de contenido de la información brindada por los sujetos, a partir de categorías ya preestablecidas que pueden variar y reajustarse en el propio proceso de análisis.

Asimismo, se utilizaron, como vías de presentación de la información, las técnicas cerradas que responden al paradigma cuantitativo y al uso de los porcentos. Las técnicas seleccionadas para el trabajo fueron las siguientes:

- Técnica de completamiento de frases.
- Cuestionario «Mi futuro profesional».
- Técnica de nivelación de valores en la esfera profesional.
- Cuestionario sobre valores en la esfera profesional.
- Entrevistas individuales a 10 jóvenes de primer y cuarto años, con el fin de comparar los resultados obtenidos en cuanto a la evolución de los proyectos profesionales y los valores asociados al desempeño profesional, así como la influencia que ha tenido la facultad en el desarrollo de estas formaciones, desde su perspectiva de estudiantes.

Al mismo tiempo, se llevó a cabo el análisis de los planes de estudio de las carreras elegidas para identificar los valores declarados en estos, su contenido y manifestación en espacios o disciplinas concretas de la formación básica de la carrera, y su correspondencia con los valores expresados por los estudiantes.

## Las primeras luces

El presente estudio se encuentra en la fase del procesamiento de los datos en las carreras de Química, Biología y Psicología, y ya se cuenta con los resultados de la carrera de Derecho.

A continuación se hará referencia a las principales conclusiones derivadas del análisis en la carrera de Derecho de la Universidad de La Habana,<sup>1</sup> cuya muestra estuvo compuesta por 156 estudiantes

<sup>1</sup> Cfr. Meilyn Rodríguez: «Proyectos de vida y valores en estudiantes de la licenciatura en Derecho de la Universidad de La Habana».

de nuevo ingreso en el curso 2009-2010. Este grupo de jóvenes fue elegido de manera intencional, ya que se debían seleccionar todos los alumnos de primer año y considerar a los repitentes. El sexo predominante en la muestra fue el femenino, con 112 estudiantes que representaban el 71,7 % del total. El 28,3 % restante corresponde a los 44 estudiantes de sexo masculino. Sus edades oscilan entre los 17 y 25 años, y su promedio es de 18,8.

### **Principales resultados**

En cuanto al desarrollo de los proyectos futuros, la mayor parte de los sujetos presentaban planes orientados al desempeño profesional. Estos constituyeron una parte significativa del total de proyectos declarados, por lo que se pudo concluir que se encontraban formando parte de la esfera motivacional de los estudiantes. El resultado fue coherente con lo esperado, pues, en la juventud, la elección de la futura profesión y todas las cuestiones vinculadas a su estudio y posterior ejecución, ocupan el centro de la situación social del desarrollo propia de la edad psicoanalizada.

Los principales intereses hacia los cuales se orientaron los contenidos de los proyectos profesionales fueron, en primer ámbito, trabajar en un lugar acorde a sus inclinaciones y formación, de acuerdo a lo cual se vinculó, incluso, el concepto de la futura profesión a la esfera de trabajo afín y de la especialización. En segundo lugar, se puso de manifiesto el interés por lograr un buen desempeño en el ejercicio laboral, mediante una buena preparación y con la suficiente profesionalidad para ser reconocidos en su trabajo. En estos contenidos se expresaron, de manera más o menos explícita, valores como la responsabilidad y la profesionalidad, que forman parte de aquellos ya asumidos por los sujetos estudiados.

Resultaron llamativas, aunque en menor medida, las aspiraciones de ayudar a los demás y de contribuir al desarrollo del país –compromiso social–, superarse más allá de los contenidos de la carrera, especializarse en la rama de su interés, obtener títulos de máster y doctor –deseo de superación–, culminar la carrera con buenos resultados docentes –graduarse– y, a lo largo de todo este proceso, sentirse bien en el plano personal y ser profesionales con éxito en su quehacer. Estas aspiraciones ocuparon lugares significativos en la jerarquía de proyectos de los sujetos, y su importancia se corresponde con el orden en el que han sido mencionadas anteriormente.

El valor de los proyectos profesionales para la mayoría de los sujetos se orientó hacia su realización personal y profesional, dado que al ser exitosos en el desempeño de la labor, podrán cumplir sus metas futuras, o sea, aquello que les reporta satisfacción y bienestar emocional. En menor medida, la significación de los proyectos se direccionó hacia lo social, de acuerdo con la utilidad que tiene el ejercicio de su profesión para la sociedad y, en algunos casos, por el reconocimiento del que disfrutaban los abogados. Tal utilidad se relacionó, básicamente, con la ayuda a los otros, y con ello se puso de relieve, indiscutiblemente, el valor de la solidaridad dentro de los proyectos futuros de los estudiantes.

En lo relativo a las estrategias que manifestaron los sujetos para lograr sus proyectos profesionales, fue posible detectar una estructuración parcial. Según los resultados obtenidos en las entrevistas al cuarto año, no resulta erróneo considerar que estas estrategias pueden ser conformadas con el transcurso de los jóvenes por la enseñanza universitaria. Y es que la educación superior brinda herramientas que posibilitan tal proceso, además de que, durante este período, se acercan a la cúspide de la edad juvenil con una mayor flexibilidad en su pensamiento y con nuevas vías para materializar sus proyectos. Entre los aspectos relacionados con las estrategias en cuestión se destacan:

- El estudio y la preparación, que continúan con la superación no solo profesional, sino también con aquella asociada a un crecimiento personal, a la adquisición de los conocimientos, a la cultura y las experiencias necesarias para tener un exitoso desempeño profesional futuro. Las acciones concebidas por los sujetos son realizadas actualmente en el marco de su formación universitaria y sobresalen, como factores importantes para el alcance de sus objetivos, algunas cualidades personales como el interés, la perseverancia y el compromiso, elementos que forman parte de la esfera motivacional de los sujetos.
- Con respecto a la temporalidad de los proyectos, los sujetos se dividen en dos grandes grupos: los que establecen un plazo para su alcance y los que no lo hacen. Entre los sujetos que se proponen un tiempo determinado para materializar sus aspiraciones, la temporalidad se concentra en el mediano plazo, es decir, de uno a cinco años; y aquellos que aún no la han establecido, señalan un plazo no definido. Ambas clases de respuestas resultan coherentes con el hecho de que la muestra

investigada se hallaba compuesta por estudiantes de primer año de la carrera, y la mayoría de sus proyectos se orientaba hacia eventos que debían ocurrir después de su graduación. El tiempo del que disponían era lo suficientemente prolongado como para que se manifestara inseguridad, y se tornara incierto el logro de sus proyectos.

Los aspectos anteriores se relacionan con los obstáculos percibidos para el alcance de las aspiraciones futuras, y entre ellos se destacan los externos, adjudicados a causas ajenas a la intencionalidad de los individuos. Vinculada con la definición que hacen los jóvenes de tales obstáculos, se presenta una actitud activa para su enfrentamiento, la cual han de poner en práctica con el digno fin de lograr sus aspiraciones. Según los estudiantes, tal actitud forma parte de los elementos que, facilitan la materialización de sus deseos. Entre estos se cuentan las cualidades personales, sobre todo la perseverancia para sobreponeerse a las dificultades y la buena preparación académica y profesional que se adquiere como parte de la formación básica de la carrera.

No obstante a ser un aspecto positivo la existencia de la actitud activa, al menos en el plano valorativo vivencial, resulta más adecuado considerar también los aspectos relacionados con la propia persona, es decir, los obstáculos internos que también pueden interponerse en sus propósitos. Es en la edad juvenil cuando se consolida el pensamiento conceptual teórico y, por consiguiente, es posible realizar una evaluación más reflexiva y flexible, sobre todo lo relacionado con la consecución de los objetivos trazados y las estrategias que se deben tener en cuenta para ello.

A pesar de reconocer los contratiempos en el logro de sus proyectos profesionales futuros, casi la totalidad de los alumnos manifestaron expectativas positivas con respecto a su quehacer laboral. Estas se vincularon, fundamentalmente, a los motivos orientados al contenido de la profesión y a la satisfacción individual a partir de su desempeño. Entre ellas se encontraban, además de obtener realización personal y profesional en su área de trabajo, esforzarse para tener éxito en todos sus proyectos.

Aun cuando no fue objeto del presente estudio la caracterización de la motivación profesional de los estudiantes, se incursionó en el tema durante la entrevista. Fue interesante observar que, en su mayoría, los estudiantes presentaron una motivación intrínseca hacia la carrera,

principalmente asociada al gusto personal y a la coincidencia entre sus cualidades individuales y las deseadas como parte del perfil profesional del abogado. Todo ello estaba relacionado, a su vez, a un vínculo afectivo positivo con la futura profesión y con la contextualización de su quehacer futuro.

Otros datos obtenidos en la investigación demostraron un marcado interés para lograr independencia económica y así satisfacer las necesidades propias y familiares. Esto se relaciona también con la visión negativa del trabajo detectada en los sujetos, y asociada a las condiciones económicas del país y a la inversión de la pirámide laboral, lo que ocasiona frustración y descontento en los estudiantes, ya que no consideran la justa retribución a su capacidad y esfuerzos.

Una contradicción experimentada por los jóvenes es la relacionada con la ubicación laboral, que se produce al finalizar la carrera, y su motivación profesional. Existe una disociación entre las preferencias profesionales de los estudiantes y el centro y/o rama de desempeño laboral que se les asigna, como resultado de la centralización de la política de empleo, aspecto que produce rechazo y consternación en los alumnos. Tal experiencia se hace más aguda a medida que avanzan en el estudio, el cual, unido a las nuevas reformas institucionales que se han puesto en práctica en la educación superior –elevados niveles de exigencia y doble sesión–, amplía la carga de trabajo del alumnado y provoca su descontento.

Como parte de los valores nombrados por los sujetos, se encontraron la honestidad, la responsabilidad, la profesionalidad, la solidaridad, la justicia, el compromiso social, la equidad y el humanismo. Estos valores fueron jerarquizados por los estudiantes en función de su relevancia en su futuro desempeño profesional. En el orden presentado, el más significativo fue la honestidad, seguido por la responsabilidad, la profesionalidad, la justicia y la solidaridad. Además, según los encuestados, siempre o casi siempre, los valores aludidos serán apreciados para el desenvolvimiento profesional, lo que demuestra su importancia en las esferas motivacionales y los proyectos laborales de los estudiantes.

Las elaboraciones cognitivas de los sujetos, orientadas a la caracterización de los valores, fueron matizadas por una buena expresión personal y un vínculo afectivo positivo. Así, se manifestó una personalización de los contenidos y una integración de estos a espacios concretos del quehacer profesional del jurista. Dichas elaboraciones forman parte,

también, de los contenidos de sus proyectos profesionales, al menos desde un plano valorativo, pues los sujetos, por encontrarse en los inicios de la carrera, no realizaban aún actividades laborales, dentro de las que se engarzan los valores mencionados. Esto ha puesto de relieve la importancia de vincular a los estudiantes con la práctica profesional en el transcurso de sus estudios universitarios, aspecto que resulta priorizado por la dirección de la Facultad de Derecho, como parte de la implementación del nuevo plan de estudio.

Una mirada más atenta permite conocer qué consideran los alumnos respecto de los valores asumidos: honestidad –decir la verdad, ser coherentes con lo que se dice y hace, tomar las decisiones correctas de acuerdo con los principios personales–; responsabilidad –ser responsable ante todas las tareas, ser consecuente con las acciones, vencer los contratiempos que se presentan para cumplir una meta–; profesionalidad –tener una ética profesional adecuada, esforzarse por ser un buen profesional, respetar las reglas y ser imparcial, honesto, sincero, leal, humano–; justicia –ser justo, brindar a todas las personas los mismos derechos, valorar qué se debe hacer para alcanzar una verdadera justicia que llegue a todos–; y solidaridad –ayudar y apoyar a los demás, no esperar nada a cambio de la ayuda brindada, defender a los que lo necesiten, etcétera.

Los valores referidos coinciden, en su totalidad, con los declarados en el plan de estudios de la carrera de la Licenciatura en Derecho como necesarios e imprescindibles para convertir al alumno en un profesional competente. Sin embargo, en este documento se señalan otros valores que no han sido asumidos por los sujetos, por lo tanto, no es posible generalizar que su presencia en el plan sea premisa suficiente para ser incorporados.

Es necesario advertir también que el papel de los profesores y la facultad, en la conformación y desarrollo de proyectos profesionales en los estudiantes y en la asunción de valores vinculados a la esfera de su futura actividad laboral, constituye una influencia positiva y fundamental. Lo anterior se basa, principalmente, en la labor docente de los maestros, quienes contribuyen a perfilar tales proyectos, además de orientarlos hacia una rama determinada del derecho, transmitirles un alto nivel de exigencia profesional, y brindarles las herramientas necesarias para ser exitosos en su labor.

En cuanto a la asunción de valores, esta influencia es ejercida en menor medida, ya que se presta más interés a la preparación profesional.

Sin embargo, es trabajada, al menos de manera implícita, en el desarrollo de las clases.

Los valores, asumidos en el contenido de los proyectos futuros y orientados al desempeño de los estudiantes, constituyen una parte importante de estos proyectos, sobre todo por el interés de integrarlos a la práctica laboral. También pueden participar en la regulación del comportamiento de los educandos, especialmente en lo relativo a su proyección profesional futura, debido a que matizan sus acciones a partir de las elaboraciones cognitivas personalizadas y orientadas por el contenido de tales valores y el vínculo afectivo positivo con que se manifiestan.

Por otra parte, las instancias valorativas son contextualizadas en espacios concretos de acción profesional, donde su expresión resulta indispensable para un adecuado desempeño. Esto constituye, según el presente acercamiento, la principal aspiración del alumnado, puesto que la expresión de los valores en su labor profesional se asocia a una noción de éxito y profesionalidad, a un buen desempeño laboral, y a la satisfacción personal. Por tanto, su puesta en práctica en las acciones representa una parte significativa de la dimensión futura de la esfera motivacional de los jóvenes estudiados.

### **Comenzando a tocar tierra**

Una vez efectuado el análisis de los resultados en función de los objetivos de la investigación, realizada en el curso 2009-2010 con estudiantes de la carrera de Derecho, se pueden presentar las siguientes conclusiones:

1. El desarrollo de los proyectos futuros orientados al desempeño profesional de los estudiantes se caracteriza por varios aspectos:
  - En el contenido de sus proyectos se manifiestan tanto la aspiración de llevar a cabo su desempeño profesional en una rama del derecho afín a sus intereses, como el deseo de ser competentes y obtener éxitos y reconocimientos en su labor, lo cual, además, contribuirá a su realización profesional individual, a pesar del poco compromiso social mostrado.
  - Sus estrategias, en sentido general, se hallan parcialmente estructuradas y se expresan mediante acciones aisladas, entre

- las que se destacan estudiar y superarse profesionalmente, junto a la intención de lograr un crecimiento personal.
- Atendiendo a la temporalidad, la posible consecución de los proyectos vinculados a la esfera profesional se establece, fundamentalmente, a mediano plazo, o no se define plazo alguno.
  - Los obstáculos se prevén principalmente como externos o ajenos a la intencionalidad del sujeto.
2. Los valores asumidos por los estudiantes son la honestidad, la responsabilidad, la profesionalidad, la justicia y la solidaridad. Los contenidos que definen estos valores se expresan con un compromiso emocional positivo y a través de juicios y reflexiones propias.
  3. Los valores mencionados se presentan como parte del contenido de los proyectos profesionales futuros, de acuerdo a su aspiración de ponerlos en práctica en aquellos espacios en los que realicen su labor profesional, y donde resultarán indispensables para lograr un adecuado desempeño. Igualmente, los jóvenes consideran que contribuirán a regular su comportamiento para lograr una actitud coherente con la ética profesional del jurista en Cuba.

### **La continuación del viaje**

Teniendo en cuenta que los proyectos profesionales no son un resultado automático del desarrollo, sino que se forman según las condiciones de vida y educación del sujeto, y en los distintos espacios de socialización en los que se inserta, por lo cual son susceptibles de ser moldeados y educados a partir de diversas influencias, la universidad, y cada una de las carreras que en ella se desarrollan, deben trazar estrategias conscientemente dirigidas al desenvolvimiento de tales proyectos profesionales y de los valores asociados a la ética profesional.

Las estrategias deben, principalmente, potenciar la motivación profesional de los estudiantes a través del propio proceso docente educativo, proceso promotor de las actividades académicas, investigativas y la práctica laboral, en las que se emplean métodos de enseñanza que estimulan la participación activa, reflexiva e independiente del estudiante, y su compromiso personal para con la solución de los problemas de la realidad económico-social imperante. En este sentido, se trata de

estimular la motivación hacia el propio contenido de la profesión, aun cuando no se debe demeritar la presencia de motivaciones externas que también contribuyen a la regulación del comportamiento en esta esfera, tales como el ser útil a la sociedad u obtener reconocimiento social por su labor.

Preparar a los alumnos desde los primeros años de la carrera para su inserción en el mercado laboral, resulta de gran importancia para lograr su motivación profesional. Es, por tanto, necesario que los educandos conozcan el Plan de Distribución de Fuerza de Trabajo Calificado de Nivel Superior y, sobre todo, que se establezcan vínculos con los organismos priorizados y los futuros egresados a través de la práctica laboral. De esta forma, la posterior ubicación no resultará ajena a la motivación profesional de los graduados, como desafortunadamente ocurre.

Los proyectos profesionales no se forman al margen de la práctica profesional, por lo que se debe encauzar su desarrollo desde una estrategia que haga visible al estudiante, mediante su propia participación e implicación, sus posibles planes de inserción laboral. Así, también se podría incidir, de manera indirecta, en la formación de valores asociados a la esfera profesional.

### **Consideraciones finales**

Entre las limitaciones del presente estudio se debe señalar el hecho de que las formaciones estudiadas se exploran solo en el plano valorativo vivencial y no en el comportamental. Sería por esta razón recomendable atender, en investigaciones futuras, la integración en tales formaciones de técnicas que permitan la exploración de esta esfera, como la observación, las tareas profesionales que resuelva el estudiante, las valoraciones de los profesores sobre el tema, entre otras. Su implementación y empleo quedarían, por supuesto, a consideración del investigador.

Resulta también conveniente para futuros acercamientos, dada la importancia que supone este estudio para el perfeccionamiento de la educación superior, realizarlo en distintos años de la carrera, para ver la evolución de los alumnos, y llevar a cabo análisis similares en distintos perfiles y centros universitarios, con el fin de comparar los resultados y crear estrategias basadas en la información que se obtenga.

Por último, sería útil idear algún dispositivo experimental basado en la investigación cualitativa y en su variante de investigación-acción para, según los referentes teóricos que avalan el presente trabajo, estimular

las formaciones objeto de análisis en este proyecto en un grupo de estudiantes universitarios. A partir de los resultados de esta situación experimental, se podrá, posteriormente, generalizar el acercamiento a un mayor número de estudiantes universitarios.

## Bibliografía

- ÁGUILA, RUTH: «Proyectos profesionales y utilización del tiempo», tesis de diploma, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, 2005.
- BOZA, YULIET y JULIETTE QUIÑONES: «Factores psicosociales que determinan la inserción del alcohólico joven en el proceso de rehabilitación», tesis de diploma, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, 2001.
- BOZHOVICH, LIDIYA: *Estudio de la motivación de la conducta de los niños y adolescentes*, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1972.
- \_\_\_\_\_ : *La personalidad y su formación en la edad infantil*, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1976.
- CABRERA, MAUDEL: «Una estrategia educativa para el desarrollo de los proyectos profesionales en trabajadores sociales, estudiantes de la SUM de Marianao», tesis de maestría, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, 2010.
- D'ANGELO, OVIDIO: *Autorrealización de la personalidad*, Editorial Academia, La Habana, 1996.
- \_\_\_\_\_ : *Autonomía integradora y transformación social: el desafío ético emancipatorio de la complejidad*, Publicaciones Acuario, La Habana, 2005.
- DÍAZ, YASMAN Y: «Valores de la ética profesional. Una mirada de los jóvenes graduados de Psicología», tesis de diploma, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, 2008.
- DOMÍNGUEZ GARCÍA, LAURA: *Psicología del desarrollo: adolescencia y juventud. Selección de lecturas*, Editorial Félix Varela, La Habana, 2003.
- \_\_\_\_\_ : *Psicología del desarrollo. Problemas, principios y categorías*, Editorial Interamericana de Asesoría y Servicios, Tamaulipas, 2006.
- \_\_\_\_\_ : «Sobre el trabajo educativo y político ideológico en la Universidad de La Habana», *Antropológicas*, n.º 68, La Habana, enero, 2013, pp. 1-8.
- DOMÍNGUEZ, MARÍA y MARÍA DÍAZ: «Reproducción social y acceso a la educación en Cuba. Situación en los 90», Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas de la Academia de Ciencias de Cuba, La Habana, 1997.
- DOMÍNGUEZ GARCÍA, LAURA y LOURDES IBARRA: «Juventud y proyectos de vida», Laura Domínguez García (comp.), *Psicología del desarrollo: adoles-*

- cencia y juventud. Selección de lecturas*, Editorial Félix Varela, La Habana, 2003, pp. 446-458.
- DOMÍNGUEZ GARCÍA, LAURA y RICARDO GINIEBRA URRRA: «Proyectos de vida y valores en estudiantes de la Universidad de La Habana», informe de investigación, Universidad de La Habana, 2009.
- ESTÉVEZ, YENISLEIDYS: «Caracterización de los proyectos de vida de un grupo de jóvenes reclusos», tesis de diploma, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, 2008.
- FERNÁNDEZ, LOURDES *et al.*: «La universalización de la educación superior: su impacto en la subjetividad individual y en las familias de estudiantes de la carrera de Psicología en Ciudad de La Habana», *Universidades*, n.º 38, México D. F., julio-septiembre, 2008, pp. 41-54.
- GARBIZO, NORAIDA: «Caracterización de la relación existente entre proyectos profesionales y familiares en jóvenes estudiantes universitarios del modelo de continuidad de estudios en la educación superior», tesis de maestría, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, 2004.
- GINIEBRA URRRA, RICARDO: «Proyectos profesionales y valores. Un estudio con una perspectiva futura», tesis de diploma, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, 2002.
- HERNÁNDEZ, EVELYN: «Planifica tu tiempo, haz tus proyectos realidad. Proyección futura de un grupo de jóvenes maestros», tesis de maestría, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, 2000.
- HERNÁNDEZ, YOSVANY: «Proyectos futuros y empleo del tiempo en estudiantes universitarios», tesis de diploma, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, 2006.
- KON, IGOR: *Psicología de la edad juvenil*, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1990.
- LÓPEZ, ORELVIS: «Juventud y drogadicción. Diez jóvenes para un estudio de caso», tesis de diploma, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, 2000.
- LÓPEZ BOMBINO, LUIS: *Razones para una ética profesional: mínimo análisis de un gran problema*, Editorial Félix Varela, 2008.
- LLANES, ANA SARAÍ: «Aproximación al estudio de la motivación religiosa en jóvenes evangélicos», tesis de diploma, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, 1999.
- MARTÍNEZ, DARINKA: «Caracterización de la motivación en jóvenes. Un estudio realizado en el modelo pedagógico de la universalización», tesis de diploma, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, 2007.

- MARTÍNEZ, TATIANA: «Caracterización de la esfera motivacional de jóvenes que abandonan la carrera de Psicología en el modelo pedagógico de universalización de la enseñanza», tesis de diploma, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, 2009.
- MENDOZA, MAILIN: «Proyectos de vida de un grupo de jóvenes desvinculados del estudio y/o trabajo en el consejo popular Colón, correspondiente al municipio Centro Habana», tesis de diploma, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, 2009.
- PADILLA, ERNESTO: «Valores, plan de estudio y perfil profesional: acercamiento a la formación universitaria del periodista», tesis de diploma, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, 2008.
- RODRÍGUEZ, MEILYN: «Proyectos de vida y valores en estudiantes de la Licenciatura en Derecho de la Universidad de La Habana», tesis de diploma, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, 2010.
- RODRÍGUEZ, MADDEY y YUNIERKYS ALFONSO: «Caracterización de los proyectos profesionales y familiares en estudiantes de Psicología del modelo de continuidad de estudios en la educación superior», tesis de diploma, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, 2002.
- SÁNCHEZ, IRELYS: «Caracterización de los adiestrados de nivel superior y la reserva científica de las Ciencias Sociales y Económicas de la Universidad de La Habana», tesis de diploma, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, 1999.
- TORO, YILÍAN DEL: «Caracterización psicológica de los adiestrados de nivel superior y la reserva científica de las Ciencias Naturales y Matemáticas de la Universidad de La Habana», tesis de diploma, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, 1998.
- TORROELLA, GUSTAVO: «La formación de valores. Tarea fundamental de la educación actual», *Revista Bimestre Cubana*, vol. 84, n.º 9, La Habana, 1998, pp. 66-67.
- URRA, YAILÉN: «Jerarquías de valores en jóvenes universitarios. Un estudio comparativo entre jóvenes cristianos y no cristianos», tesis de diploma, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, 2009.
- VIGOTSKY, LEV S.: *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*, Editorial Científico-Técnica, La Habana, 1987.
- VV. AA.: *La educación de valores en el contexto universitario*, Editorial Félix Varela, La Habana, 2001.



# La formación en valores en la edad juvenil

---





# Aspectos éticos de la evaluación de actitudes y valores en la educación superior: ¿cómo contribuir a esta esencial función docente?

---

VICTORIA OJALVO MITRANY

La educación en valores es un objetivo esencial de las instituciones educativas en todos los niveles de enseñanza, pero resulta particularmente determinante en el nivel terciario de educación. Se trata de un complejo proceso que presenta múltiples retos. En la actualidad, uno de los más acuciantes es el de cómo llevar a cabo la evaluación de las transformaciones en la esfera axiológica de la personalidad de los jóvenes, a partir de programas educativos y sin estimular la llamada «doble moral», ni perjudicar la autodeterminación de los estudiantes.

Al abordar el proceso de evaluación de los logros obtenidos en la educación en valores, debe tenerse en cuenta que tal evaluación consta de dos dimensiones: una técnica, que incluye formas, procedimientos y herramientas para utilizar, y una ética, constituida por las políticas, ideologías, derechos, usos del poder y legitimidad. Resulta indiscutible la importancia de la segunda de estas dimensiones, por lo que se afirma que «evaluar es entonces establecer un compromiso ético [...]. Desde una concepción ética y política elegimos la forma de operar con el discurso técnico [...]. La forma como se conciben y operan estos discursos favorece o niega la formación integral».<sup>1</sup>

La investigadora Marta Lorena Salinas destaca cómo el uso del poder en la evaluación se mueve entre dos extremos: uno que se caracteriza por el «dejar hacer» y por el «todo vale», donde la evaluación pierde su sentido formativo, y el otro, donde esta se convierte en un espacio de intimidación y chantaje.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Marta Lorena Salinas: «Dimensión ética de la evaluación», s. p.

<sup>2</sup> Cfr. ídem.

Al indagar sobre el complejo tema de la educación y el examen de actitudes y valores, se tratará no solo la evaluación de lo ético, sino también la ética de la evaluación, de los valores que están indisolublemente unidos a una evaluación educativa de calidad. La comprensión de este ejercicio, como una responsabilidad ética de todos los implicados, supone que se ejerza el poder de la forma más justa y democrática posible. Al respecto, afirma Salinas:

La formación integral se favorece cuando la evaluación es entendida como responsabilidad ética, que señala caminos, propone enfoques, teorías, corrientes de pensamiento, acompaña a los estudiantes a acercarse, a conocerlos, a optar. El poder se magnifica en la autoridad que da el enseñar, aprender y evaluar. En el conocimiento profundo sobre lo que se enseña y en el reconocimiento del otro como un interlocutor válido, que se sabe diferente y se respeta.<sup>3</sup>

Convertir la evaluación en un proceso ético y, por tanto, transparente para todos los implicados, es una aspiración en todos los niveles de enseñanza, pero, principalmente, es un reclamo de las instituciones de educación superior. Debe ser un producto legítimo de su quehacer interno –comunidades académicas– que contribuya de manera efectiva a su perfeccionamiento.

Carmen Carrión destaca, como principio ético de la evaluación, la autoridad moral del evaluador, es decir, su derecho a erigirse como juez y a emitir criterios de valor acerca de una realidad tan compleja como la educación.<sup>4</sup> Lo anterior supone la asunción responsable de su papel profesional, y la complementación de sus juicios por diferentes vías, especialmente la de la autoevaluación.

Resulta creciente el interés por los aspectos éticos de la evaluación educativa.<sup>5</sup> El Grupo de Gestión de la de Evaluación de Naciones Unidas, al analizar la calidad de este proceso a partir de un autoexamen de su desempeño, asume como principios de su política para este

<sup>3</sup> Ídem.

<sup>4</sup> Cfr. Carmen Carrión: *Valores y principios para evaluar la educación*.

<sup>5</sup> Cfr. Miguel Ángel Santos: «20 paradojas de la evaluación del alumnado en la universidad española»; Viviana González: «La evaluación del aprendizaje en la enseñanza universitaria»; Carmen Carrión: Ob. cit.; Mario Segura: «La perspectiva ética de la evaluación en los aprendizajes desde un enfoque constructivista»; y Marta Lorena Salinas: Ob. cit.

ejercicio la ética de la evaluación, la participación y consulta con los interesados, la imparcialidad e independencia, las competencias y normas profesionales.<sup>6</sup>

Cuando se estudia la dimensión ética de la evaluación, es imprescindible hacer énfasis en su función formativa, como proceso permanente de diálogo entre profesores y estudiantes para lograr el desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores. Ello propicia el mejoramiento de la calidad de las instituciones educativas y del desempeño docente, así como el cumplimiento de los fines de la educación.

Mario Segura analiza la eticidad de la evaluación partiendo de su interpretación como proceso comunicativo y dialógico, según las concepciones de Jurgen Habermas de ética comunicativa:

El diálogo es concebido como herramienta que permite cuestionar los procedimientos de medición que se utilizan en todas las instancias del proceso educativo para excluir, marginar y controlar a los estudiantes y además distinguir las normas éticamente en el proceso educativo [...] evaluar en esta perspectiva significa dialogar, actuar y reflexionar sobre lo actuado para recrear las experiencias y mejorarlas constantemente, deir construyendo valores de libertad, justicia y solidaridad por medio del diálogo.<sup>7</sup>

El comprender la evaluación como un proceso comunicativo –diálogo profesor-alumnos– que retroalimente al estudiante, que lo estimule y motive a su autoperfeccionamiento, es una importante exigencia ética de la evaluación de actitudes y valores. Es preciso, entonces, tomar en cuenta las palabras de Miguel Ángel Santos, cuando expresa que «cuando escuchamos lo que dicen los alumnos de la evaluación de la que son objeto, nos quedamos estremecidos. Tengan o no razón, sean objetivos o parciales, lo cierto es que lo que sienten y piensan resultaría de una gran ayuda si queremos comprender lo que pasa».<sup>8</sup>

Por su parte, Miriam González, al sustentar sus criterios acerca de la evaluación en el enfoque histórico cultural de Lev S. Vigotsky y sus seguidores, la concibe como un proceso eminentemente formativo y

<sup>6</sup> Cfr. Programa de las Naciones Unidas para el desarrollo (PNUD): «Manual de planificación, seguimiento y evaluación de los resultados del desarrollo»..

<sup>7</sup> Mario Segura: Ob.cit., s. p.

<sup>8</sup> Miguel Ángel Santos: Ob. cit., s. p.

comunicativo y destaca, además, la importancia de la autoevaluación para el desarrollo de la personalidad de los estudiantes.<sup>9</sup>

La visión ética de la evaluación permite analizar críticamente nuestra práctica docente, asumir conscientemente una actitud positiva para el mejoramiento del proceso educativo, y realizar una valoración de la institución donde tiene lugar la evaluación, la legitimidad de sus normas y reglamentaciones. De tal modo, la evaluación no puede separarse del fin primordial de la educación: formar seres humanos conscientes, responsables, solidarios y socialmente comprometidos.

Llegados a este punto, cabe preguntar: ¿cuál es el sentido de la evaluación?, ¿cuáles son sus propósitos?, ¿contribuir al logro de los fines de la educación o a la selección de los aptos para acometer los oficios que demanda el mercado neoliberal?, ¿a quién sirve la evaluación?, ¿qué funciones desempeña? y ¿cuáles valores promueve?

En estrecha relación con los requisitos para la evaluación de actitudes y valores en los estudiantes, se encuentran los requerimientos de una evaluación institucional de calidad. Con mucha frecuencia, en los círculos académicos se han valorado de inútiles las prácticas evaluativas, cuyos posteriores informes no trascienden a los implicados ni promueven cambio alguno en las instituciones.

El Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL), del año 2008, identifica como requerimientos para una buena evaluación el tener los propósitos claros, la responsabilidad compartida en relación con la educación, un diseño técnico de calidad, un apoyo a los docentes en su tarea y una voluntad política para emprender acciones dirigidas a resolver las deficiencias que se detecten. De aquí que otro importante requisito señalado por este programa sea la difusión de los resultados, ya que una evaluación cuyos resultados son poco conocidos y utilizados constituye un ejercicio estéril y un desperdicio de recursos.<sup>10</sup>

Santos también sostiene que la evaluación, más que un hecho técnico, es un fenómeno moral y que «si le conferimos un mero carácter instrumental, podemos ponerla al servicio del poder, del dinero, de la injusticia, de la desigualdad. Sería preocupante que la

<sup>9</sup> Cfr. Miriam González *et al.*: *Currículum y formación profesional*.

<sup>10</sup> Cfr. Comité Gestor del Grupo de Trabajo sobre Estándares y Evaluación del PREAL: *Las evaluaciones educativas que América Latina necesita. Programa de promoción de la reforma educativa en América Latina y el Caribe*.

evaluación fuese un instrumento de dominación, de control o de sometimiento».<sup>11</sup>

Al analizar los procesos evaluativos a la luz de las sociedades contemporáneas, algunos estudiosos del tema han afirmado que el neoliberalismo está marcando ciertos presupuestos hegemónicos que condicionan muchas prácticas educativas, incluidas las universitarias. Según Ernest House:

la obsesión por la eficiencia, la competitividad extrema, el individualismo profesional y personal, el conformismo social, la reedificación del conocimiento [...] constituyen el caldo de cultivo para unas teorías y formas de concebir la evaluación asentadas en mediciones, en comparaciones, en resultados, pero menos atentas a otras cuestiones que considero sustantivas, como la igualdad de oportunidades, la justicia, la equidad de las prácticas institucionales y de sus consecuencias.<sup>12</sup>

En nuestra sociedad, la necesidad de la eticidad de los procesos evaluativos no está asociada directamente a los males del neoliberalismo, sino que reviste otros retos que condicionan su carácter imprescindible. Entre estas se destacan el evitar la manifestación de estereotipos, prejuicios y ciertas formas de discriminación que tanto afectan a los estudiantes menos aventajados; garantizar el respeto a la dignidad humana, la justicia y la equidad, para vencer los vicios de procesos evaluativos tradicionales; y lograr un ejercicio realmente formativo. De acuerdo con lo anterior, afirma Santos que «de la evaluación no se deriva solamente el etiquetado del alumno como fracasado o triunfador. De la evaluación se pueden extraer muchas consecuencias para el conocimiento, el debate y la mejora de la realidad».<sup>13</sup>

A modo de resumen, se hará énfasis, a continuación, en los principios propuestos por este autor para desarrollar una evaluación con carácter ético:

- Principio de la maximización del beneficio: sostiene que en los procesos evaluativos la mejor decisión es la resultante del mayor beneficio para la mayoría de las personas.

<sup>11</sup> Miguel Ángel Santos: Ob. cit., s. p.

<sup>12</sup> Citado por ídem.

<sup>13</sup> Ídem.

- Principio de igual respeto: supone el respeto a todos los agentes morales implicados en el proceso de evaluación, puesto que tienen igual valor. Esto último significa que poseen los mismos derechos básicos y que sus intereses tienen igual importancia.
- Principio de la intimidad: se refiere al control de la información para que no interfiera en los asuntos privados de cada uno, es decir, mantener el anonimato.
- Principio de transparencia: protege de la jerarquización, del secretismo y de la manipulación de la información.
- Principio de humanidad: es preciso tener en cuenta la dignidad y los sentimientos de los implicados. En la evaluación se ha de ser honestos, no crueles.
- Principio de no discriminación: prohibir la toma de decisiones basada en características como la raza, la religión, el sexo o el grupo étnico al que se pertenece.
- Principio del respeto a la autonomía: los profesionales que intervienen en la evaluación tienen derecho al libre ejercicio de su trabajo.<sup>14</sup>

No siempre los profesores universitarios están preparados para contribuir a la educación en valores, ni para evaluar la formación axiológica de los estudiantes.<sup>15</sup> Por tanto, y con vistas a brindar a los docentes los conocimientos y vías idóneas para realizar esta labor, el Grupo de Interacción Social Universitaria llevó a cabo, en el año 2004, la investigación titulada «Programa de formación docente para la educación en valores de los estudiantes».

A partir de una profunda búsqueda bibliográfica de las consideraciones más recientes sobre la educación de posgrado, la formación docente continuada y la educación en valores, se elaboró una concepción teórico-metodológica del programa de formación posgraduada dedicada a profesores universitarios, para el desarrollo de valores en sus estudiantes a través de su actividad docente. Esta concepción está fundamentada en el enfoque histórico cultural del desarrollo humano, así como en los aportes de la teoría de grupo formativo, propuesta por

<sup>14</sup> Cfr. ídem.

<sup>15</sup> Cfr. Victoria Ojalvo Mitrany: «¿Está capacitado el profesor universitario para la formación integral del estudiante?».

Mirta Cucco.<sup>16</sup> En esta se integran, además, los resultados obtenidos en las investigaciones cubanas, efectuadas por el Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior (CEPES), de la Universidad de La Habana.

La concepción teórica que sirve de sustento al programa y sus modalidades concibe la formación docente como un proceso permanente y continuo de desarrollo profesional. Esta formación, entendida como desarrollo profesional, se identifica con las concepciones humanistas que centran su atención en el profesor como sujeto de su desarrollo personal y profesional.

El programa en cuestión propone tres ejes temáticos para su instrumentación pedagógica:

- Metodología para el diagnóstico de los valores: fueron perfeccionados los métodos y técnicas para la caracterización del nivel de desarrollo de los siguientes valores: responsabilidad, honestidad y solidaridad.
- Estrategia para la educación en valores y su evaluación: se aplicó experimentalmente y se perfeccionó la estrategia integrada, a partir de estrategias particulares empleadas en investigaciones anteriores.
- Técnicas de diagnóstico de las necesidades de aprendizaje y del desarrollo profesional para la educación en valores de sus estudiantes: a partir de estas necesidades se organizan las modalidades de los cursos del programa y se evalúan sus resultados.

El programa se define como un proyecto y proceso curricular dirigido a potenciar el desarrollo profesional del docente universitario en general y, en particular, la formación y desarrollo de actitudes, valores, conocimientos y habilidades para la elaboración, aplicación y evaluación de estrategias educativas que deben propiciar la consolidación de valores en sus estudiantes.

El programa de formación posgraduada que se propone se encuentra integrado por diversas modalidades formativas, las cuales responden a variadas necesidades y condiciones de la formación docente para la educación en valores a través del currículo. Estas adoptan tipologías

<sup>16</sup> Cfr. Mirtha Cucco: «El grupo formativo. Sus principios metodológicos».

distintas bajo los mismos principios teórico metodológicos, cuentan con diferentes perspectivas de alcance y representan niveles de profundización diversos. Así, se combinan, en el programa en cuestión, modalidades formales e informales de formación.

Para desarrollar tales modalidades, se ha elaborado una matriz de las características esenciales del programa, a partir de su concepción teórico metodológica, la cual sirvió de guía en la elaboración de cada una de las variantes. Experiencias anteriores, obtenidas de la aplicación de tales modalidades, fueron también tomadas en cuenta a la hora de su elaboración definitiva. En la matriz se identifican, adecuados a sus condiciones, diez principios que están presentes en cada una de las tipologías.

### **Matriz de las características esenciales del programa para la elaboración de las modalidades**

A partir del estudio de la literatura científica sobre el tema, su análisis e integración, se elaboró la matriz de las características que definen el programa propuesto, la cual sirvió de guía para la concepción y ejecución de las diversas modalidades formativas que lo integran. Estas características son las siguientes:

- El programa se concibe como un sistema de formación profesional continua, integrado por diversas variantes que se complementan entre sí y que cumplen objetivos determinados en el proceso de formación de los docentes. Estas variantes contribuyen al desarrollo de determinado nivel o componente de la formación profesional. Cada una de ellas debe responder a las exigencias y principios del programa, los cuales han de adecuarse a las características de esa modalidad formativa. Esto es lo que ofrece al documento su mencionado carácter de sistema, a la vez que se concibe de lo simple a lo complejo, a partir de actividades de corta duración que persiguen despertar el interés y sensibilizar con el tema de la educación en valores a los asistentes y lograr, además, una formación de posgrado más completa a través de los diplomados y doctorados.
- El objetivo general del programa es potenciar el desarrollo profesional del docente universitario de manera general y, en particular, la formación y desarrollo de actitudes, valores,

conocimientos y habilidades para la elaboración, aplicación y evaluación de estrategias educativas curriculares que permitan la preparación de estudiantes. Cada una de las variantes formativas permite el cumplimiento de este objetivo general en su nivel.

- La flexibilidad del programa se manifiesta por la presencia de diversas tipologías formativas que responden a necesidades específicas de aprendizaje, a condiciones de dedicación de los profesores participantes, y al manejo en cada una de ellas de acciones que se adecuan a las características de los asistentes y a su contexto.
- En cuanto a su alcance, el objetivo general del programa se concreta en los objetivos de las variantes formativas, las cuales tienen un carácter complementario y responden a distintos niveles de formación. Es preciso destacar que el alcance de la formación docente, a través del programa, puede potenciarse si se posee el apoyo institucional para realizar el trabajo con todos sus miembros y propiciar el cambio en la institución.
- La pertinencia social y la contextualización, como requisitos del programa, se evidencian en su concepción y ejecución integral, así como en cada variante formativa. Las variantes responden al diagnóstico de las necesidades sociales del contexto, del personal docente y del estudiantil, y a las condiciones de formación. En cada una de ellas es preciso tener en cuenta la problematización de la realidad y partir de los problemas éticos de la práctica docente, profesional y social del contexto donde se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- El carácter orientador del programa supone que se cumpla esta función en cada una de las variantes formativas, según la definición que se hace en su concepción teórica de las características de la labor de coordinación y del coordinador. Siempre que sea posible, se promueve el carácter tutorial del programa de acuerdo con las necesidades de los participantes, y se privilegia el asesoramiento a los asistentes para la aplicación de lo aprendido en sus prácticas docentes.
- El programa contribuye al perfeccionamiento educacional –acompañamiento a la función docente–. En tal sentido, en cada variante formativa se deben vincular los contenidos abordados

con la práctica docente, sus problemas y experiencias, bajo un adecuado asesoramiento.

- Es indispensable instrumentar la aplicación del programa, teniendo en cuenta las posibilidades de la investigación-acción, con el objetivo de propiciar el perfeccionamiento constante de los formadores. Por lo tanto, es necesario evaluar los resultados de las aplicaciones de las variantes formativas, su seguimiento y análisis científico.
- La necesidad de introducir cambios en la concepción e instrumentación del proceso de enseñanza-aprendizaje y de los roles de profesor y estudiante es un aspecto esencial que presenta varios grados de profundidad, tanto en el plano teórico como en el metodológico, y en cada una de las variantes formativas, para que los participantes no solo conozcan los temas como contenidos de los cursos, sino que los vivencien a partir de la propia concepción y metodología empleada en ellos. Todo lo anterior propiciaría cambios tanto en el plano conceptual como actitudinal. Para esto se han de tener en cuenta los siguientes aspectos:
  - ♦ Profesor como sujeto del desarrollo profesional: para lograr esta concepción y manifestación del profesor, no solo es necesario partir de las necesidades y experiencias de la práctica docente, sino también, organizar la formación de modo que los docentes desempeñen un papel protagónico en ella, promover la negociación y concederle a la formación, siempre que sea posible, un carácter de tutoría.
  - ♦ Unidad de lo cognitivo y lo afectivo: debe presentarse desde la concepción de los objetivos y a lo largo de todo el proceso, con el fin de lograr, tanto los conocimientos, como la implicación, el compromiso y el crecimiento personal necesarios para el desarrollo profesional de los asistentes.
  - ♦ Carácter desarrollador de la enseñanza: es imprescindible partir del diagnóstico de las necesidades de aprendizaje de los participantes, de sus experiencias y vivencias para trabajar su zona de desarrollo próximo a través de tareas que impliquen retos, estimulen sus potencialidades y propicien el análisis crítico de su práctica y la reflexión sobre la necesidad de su autoperfeccionamiento.

- ♦ Trabajo grupal: se pretende promover, en las distintas variantes formativas, la interacción, la actividad conjunta y el trabajo grupal, en tanto contenidos que deben ser impartidos y considerados como métodos fundamentales del programa en cuestión.
  - ♦ Concepción científica de la tarea educativa: objetivo fundamental que se ha de lograr a través de cada una de las variantes formativas.
- Se ha definido la calidad del diseño e implementación del programa como el logro de los objetivos previstos con la adecuada utilización de todos los componentes del proceso docente. En cada modalidad se deben tener en cuenta los elementos relacionados a continuación:
    - ♦ Objetivos: han de responder a las características del programa y a su objetivo general. Tienen límites alcanzables en función de los participantes y en términos de acciones mentales posibles de realizar. Reflejan la unidad de lo cognitivo y lo afectivo y deben negociarse con los participantes.
    - ♦ Contenidos: deben ser abordados por el programa en dependencia de los objetivos de cada una de las variantes formativas y de sus condiciones específicas de aplicación. En sentido general, tienen un carácter multi e interdisciplinario, contextualizado, científico y con enfoque valorativo. Contribuyen, además, a la preparación del docente para confrontar los cambios en sus concepciones y prácticas, identificar necesidades sociales y personales de aprendizaje sobre los valores, reconocer aquellos que se hallan asociados al perfil del profesional con el que trabaja, interpretar la naturaleza y educación de los que promoverá en el aula, caracterizarlos en sus estudiantes, y crear, aplicar y evaluar estrategias de educación para su desarrollo en el alumnado.
    - ♦ Métodos: el método de ascensión de lo abstracto a lo concreto constituye la vía esencial para la interiorización del conocimiento. El programa y sus variantes deben promover diversas maneras de aprendizaje y trabajo en grupo, tanto participativas como dialógicas, que vinculen teoría y

práctica y que expresen una adecuada unidad de actividad y comunicación. Este trabajo grupal y los métodos integra-dores constituyen un contenido esencial del programa y caracterizan las estrategias metodológicas que son empleadas.

- ♦ Tareas: responden a los objetivos del programa y de cada una de las variantes formativas. Están vinculadas al ejercicio docente y a sus problemas, estimulan la reflexión sobre el desempeño profesoral, la identificación, el análisis y las propuestas de soluciones para los contratiempos de la práctica docente, laboral y social.
- ♦ Medios: deben cumplir los requisitos didácticos, reflejar la complejidad del objeto de estudio, estimular el análisis de las situaciones abordadas y la síntesis de los criterios debati-dos. Los propios participantes han de elaborar sus medios de apoyo al trabajo en conjunto, donde se refleje el consenso logrado por el grupo en las tareas asignadas a partir de la actividad colectiva.
- ♦ Evaluación: es importante desarrollar la función formativa de la evaluación, es decir, evaluar el proceso. Este ejercicio ha de vincular teoría y práctica, a partir de la elaboración y aplicación de estrategias de educación en valores cuando sea posible. Utilizar diversas formas de evaluación, espe-cialmente la autoevaluación, así como la coevaluación, que es también recomendable.
- ♦ Bibliografía: se empleará literatura científica de actualidad que refleje el carácter inter y multidisciplinario del objeto de estudio, tras adecuar su cantidad y profundidad a las características de la modalidad que se trate.
- ♦ Organización del curso: el programa y sus variantes se es-tablecen y ordenan teniendo en cuenta los tres momentos esenciales del proceso identificados por la didáctica susten-tada en el enfoque histórico cultural: orientación, ejecución y control.

El programa en cuestión se concibe de lo simple a lo complejo, con el empleo de actividades de corta duración, con las cuales se desea despertar el interés y sensibilizar a los asistentes con el tema de la educación en valores. Se propone, además, alcanzar una formación de

posgrado más completa a partir de diplomados y doctorados, e incluir, como modalidad de formación, la asesoría a distancia a través de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC).

Las modalidades de formación de posgrado, dedicadas a docentes universitarios para la educación en valores de los estudiantes, se conciben de dos maneras: la superación profesional –talleres, cursos, diplomado, asesoría– y la correspondiente a la formación académica de posgrado –doctorado–, tal y como se define en el «Reglamento de la Educación de Posgrado de la República de Cuba», Resolución N.º 6 de 1996.

### Consideraciones finales

La propia concepción del programa de formación analizado constituye un aporte teórico, debido a que integra los principios generales de la educación de posgrado con los requerimientos de la educación en valores y los programas de formación continua de los profesores. Vincula, en un sistema coherente, formas de capacitación posgraduada formales y no formales que contribuyen efectivamente al perfeccionamiento de la labor educativa de los docentes universitarios.

### Bibliografía

- CARRIÓN, CARMEN: *Valores y principios para evaluar la educación*, Paidós, México D. F., 2001.
- COMITÉ GESTOR DEL GRUPO DE TRABAJO SOBRE ESTÁNDARES Y EVALUACIÓN DEL PREAL: *Las evaluaciones educativas que América Latina necesita. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe*, PREAL, 2008.
- CUCCO, MIRTHA: «El grupo formativo. Sus principios metodológicos», 2004 <[http://www.procc.org/pdf/El\\_metodo\\_del\\_Grupo\\_Formativo.2004.pdf](http://www.procc.org/pdf/El_metodo_del_Grupo_Formativo.2004.pdf)> [13/1/2014].
- GONZÁLEZ, MIRIAM *et al.*: *Currículum y formación profesional*, CEPES, La Habana, 2003.
- GONZÁLEZ MAURA, VIVIANA: «La evaluación del aprendizaje en la enseñanza universitaria», CEPES, La Habana, 2000.
- HABERMAS, JURGEN: *Teoría de la acción comunicativa*, Editorial Taurus, Madrid, 1981.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR: «Reglamento de la Educación de Posgrado de la República de Cuba», *Gaceta Oficial de la República de Cuba*, n.º 4, febrero, Ciudad de La Habana, 1996.

- OJALVO MITRANY, VICTORIA: «¿Está capacitado el profesor universitario para la formación integral del estudiante?», *Revista Congreso Universidad*, vol. 1, n.º 3, La Habana, 2012, s. p.
- PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO (PNUD): «Manual de planificación, seguimiento y evaluación de los resultados del desarrollo», A. K. Oficce Suplies, Nueva York, 2009.
- SALINAS, MARTA LORENA: «Dimensión ética de la evaluación», *Educación Superior*, boletín informativo n.º 11, octubre, 2008, <[http://menweb.mineducacion.gov.co/educacion\\_superior/numero\\_11/etica.htm](http://menweb.mineducacion.gov.co/educacion_superior/numero_11/etica.htm)> [22/4/2010].
- SANTOS, MIGUEL ÁNGEL: «20 paradojas de la evaluación del alumnado en la universidad española», *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, n.º 2, 1999, <<http://uva.es/aufop/publica/revefop/99v2-n1.htm>> [14/1/2010].
- \_\_\_\_\_ : «Sentido y finalidad de la evaluación de la universidad», 2001, <<http://firgoa.usc.es/drupal/node/8935>> [14/1/2010].
- SEGURA, MARIO: «La perspectiva ética de la evaluación en los aprendizajes desde un enfoque constructivista», *Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 7, n.º 1, enero-abril, 2007, <<http://revista.inie.ucr.cr/articulos/1-2007>> [14/1/2010].



# Sobre el trabajo educativo y político ideológico en la Universidad de La Habana

---

LAURA DOMÍNGUEZ GARCÍA

Por todos es conocido que el principal propósito de la educación superior cubana consiste en la formación de la personalidad de los jóvenes que se desempeñarán como futuros profesionales en nuestro país. Ellos constituyen una parte importante del relevo que dará continuidad a las conquistas y principios defendidos y enarbolados por la Revolución Cubana. Sin embargo, este propósito es una tarea difícil de llevar a la práctica, pues implica desarrollar para las nuevas generaciones una preparación académica e investigativa, en términos de conocimientos y habilidades, acordes con el progreso científico técnico de la época actual. Es, también, un real compromiso personal, orientado a operar con regularidad y entrega, en pos de contribuir a la solución de las necesidades y problemas que se deben afrontar en nuestra realidad económica y social. Para lograr lo antes mencionado, el trabajo educativo y político ideológico constituye un aspecto esencial de la formación de la personalidad de los estudiantes cubanos.

Sin embargo, tal formación presenta grandes complejidades debido a que la labor educativa y de orientación ideológica es responsabilidad de múltiples agentes de socialización, y se desenvuelve en diferentes niveles: lo general –la sociedad cubana en su conjunto y el país en el contexto del mundo actual–, lo particular –la institución y todos sus factores, en este caso la Universidad de La Habana, sus profesores, alumnos y trabajadores en constante interacción–, y lo singular –cada estudiante con su historia de vida, la cual ha transcurrido en un determinado medio familiar, escolar, grupal y comunitario, con necesidades, motivaciones, intereses y proyectos que poseen un carácter individualizado, personal e irrepetible.

Los objetivos principales del presente acercamiento son, en primer lugar, brindar algunas consideraciones teóricas sobre este problema y, posteriormente, proponer un conjunto de acciones que tributen a «operacionalizar» algunas formas de llevar a cabo, en la práctica, tamaño reto. Es también de interés promover el debate en los espacios académicos y, por tanto, enriquecer las consideraciones ofrecidas con la experiencia del claustro de la Universidad de La Habana, el cual siempre ha dedicado especial atención a este tema.

## **Consideraciones teóricas Sobre la labor del profesor**

El profesor es uno de los agentes claves del trabajo educativo y político ideológico en el proceso docente, puesto que lo lidera y conduce. Es por tanto que se le reconoce el desempeño de un doble rol: el de dirigente y el de facilitador de tal proceso. Estos roles son asumidos de manera simultánea, aun cuando en determinadas situaciones pueda prevalecer uno sobre otro.

Teniendo en cuenta entonces que el profesor tiene la responsabilidad de dirigir y, a la vez, propiciar el aprendizaje en el contexto educacional, cabría preguntar: ¿cómo los docentes universitarios pueden enfrentar tal desafío? En primer lugar, es importante saber si los estudiantes que llegan a las aulas, dada su condición de jóvenes que han alcanzado una relativa solidez y estabilidad en el desarrollo de su personalidad, pueden ser educados, o, en otras palabras, si aún en la educación superior es posible moldear su personalidad.

De ser afirmativa la respuesta a la pregunta anterior, se podría seguir el camino de una serie de cuestionamientos para llegar al centro de la complejidad del asunto, esto es, considerar también las siguientes interrogantes:

- ¿Cómo lograr potenciar el desarrollo de la personalidad de los estudiantes universitarios?
- ¿Cómo debe dirigir el profesor el proceso docente educativo, para que influya en el desarrollo de la personalidad del estudiante como un sistema y no solamente en sus aspectos aislados?
- ¿Cómo conducir el proceso para que marchen a la par la adquisición de conocimientos, hábitos, habilidades y la formación en valores, normas, convicciones e ideales, es decir, la creación de una concepción científica y moral del mundo en el joven?

- ¿Cómo orientar la formación de esta concepción para que entre sus contenidos aflore un elevado compromiso social con el proyecto socialista del país?

Ante la complejidad de las problemáticas planteadas es difícil brindar respuestas o proponer acciones definitivas. No obstante, se pueden presentar algunas opiniones al respecto que, unidas a las preguntas antes formuladas, han de contribuir al debate y estimular la reflexión de los docentes de la Universidad de La Habana, a propósito del papel que les corresponde en la formación del alumnado.

Primeramente, es importante conocer que la subjetividad humana y la personalidad –nivel superior de organización de los contenidos de la subjetividad– son procesos que se desarrollan a lo largo de toda la vida. Si bien es cierto que los jóvenes que llegan a las facultades ya poseen una personalidad relativamente «formada», en comparación con los alumnos que ingresan en los niveles educacionales precedentes, también es real que mucho se puede hacer por diversas razones. En la edad juvenil tiene lugar un proceso de consolidación de las formaciones psicológicas que venían concretándose con anterioridad, y el nuevo período docente educativo, en su más amplio sentido, mucho puede contribuir a ello.

Ahora bien, considerando las potencialidades que brinda a la educación la situación social del desarrollo propia de la juventud como edad psicológica, ¿qué corresponde a los profesores para convertirse realmente en dirigentes del proceso?

La personalidad tiene dos vías esenciales para su formación: la actividad y la comunicación. Se infiere así la necesidad de que todas las actividades que se organicen, tanto las de carácter docente como las de cualquier otro tipo, reúnan determinados requisitos para ser efectivas desarrolladoras de la personalidad del joven. Deben ser, por ejemplo, ejercicios que se relacionen con los intereses del sujeto y que sean expresión de las demandas de la práctica social. Han de ser motivantes, permitir la participación activa, estimular el trabajo en grupo y brindar, más que conocimientos acabados, un esquema de asimilación e interpretación de los contenidos. Todo lo anterior debe vincularse a la ética de su profesión y a la del profesional, en una sociedad que posee matices particulares como la demanda de un elevado compromiso revolucionario. En este sentido, resulta acertado combinar el trabajo grupal con el tratamiento a la individualidad de cada estudiante.

La comunicación sistemática y abierta con el alumno también se considera esencial, puesto que es la vía principal para conocer no solo de qué manera avanza su preparación técnica, sino también, qué piensa sobre su realidad, cuáles son sus posibles cuestionamientos o dudas, en qué medida se sienten comprometidos con ser útiles a la sociedad y qué problemas de carácter objetivo y/o subjetivo pueden estar afectando su desempeño. Tal comunicación debe basarse en el diálogo abierto y flexible, en tanto constituye un proceso interactivo profesor-alumno que requiere del respeto mutuo, la comprensión, la empatía y del establecimiento de límites para evitar actitudes paternalistas por parte del profesor, de forma tal que el estudiante no asuma una actitud pasiva o receptiva, y se sienta, por el contrario, responsable de su propio aprendizaje.

Para lograr lo antes mencionado, el docente debe ser un ejemplo, y constituir, para sus estudiantes, un modelo de profesional, un paradigma de moralidad y de ciudadano revolucionario, comprometido personalmente con el proyecto socialista cubano.

### **Sobre el proceso de desarrollo de la personalidad de los jóvenes cubanos en el contexto actual**

El signo distintivo del siglo xx fue el cambio, y el nuevo milenio que recién comienza exhibe, como fatal herencia, la existencia de un mundo unipolar, globalizado e incapaz de detener la proliferación de enfermedades altamente letales, el deterioro vertiginoso del medio ambiente, el terrorismo y las guerras; un mundo en el que la especie humana corre peligro de extinción y donde se acude, día tras día, al florecimiento de una ética posmoderna, portadora de concepciones que legitiman el hedonismo, el individualismo y la desmovilización como únicas actitudes posibles frente a semejante caos.

El progreso tecnológico –que ha llevado a la humanidad ante la fragilidad de un accidente genético o nuclear– no ha significado necesariamente un avance social, sino que ha conducido más bien al deterioro de los valores de igualdad, libertad y fraternidad, pacientemente creados por el hombre. La crisis económica, social y política que vive el mundo hoy afecta de distintas formas, tanto al pensamiento como a la concepción teórica y práctica de la cultura en general, y, por supuesto, a todas las ciencias.

Entre algunas de las manifestaciones de esta crisis se hallan la supuesta «desideologización» de la ciencia y la «despolitización» del

científico. Estos supuestos, agudizados ante la debacle del socialismo europeo y la polarización del mundo en una sola ideología, promueven la noción de «el fin de las utopías», la proclamación de «el fin de la historia», el desprecio y la tergiversación del marxismo y de diferentes teorías científicas sustentadas sobre su marco filosófico. Florecen más que nunca la tecnocracia, el pragmatismo, los eclecticismos, el desconcierto y la crisis de identidad, en todos sus niveles y planos.

Para contrarrestar esto, muchos científicos y profesionales del mundo reclaman con fuerza la construcción de una «ciencia con conciencia», a sabiendas de que una del tipo operacional y de eficacia inmediata, puede, sin lugar a dudas, comprometer el futuro. Es por ello, también, que en disímiles países y universidades del orbe se defiende hoy, con gran ímpetu, la necesidad de educar a los futuros profesionales, promover en ellos la formación de valores sociales y morales que sustenten su actuación social y laboral, a partir de su compromiso con los destinos del mejoramiento humano, aspecto irrenunciable para todas las ciencias y profesiones.

El problema de la educación en valores morales y sociales resulta, actualmente, un requerimiento para la supervivencia del género humano, y para la preservación de la cultura material y espiritual, creada por la humanidad en todo el devenir de su historia. El proceso de formación en valores, indisolublemente unido al de desarrollo moral de la personalidad, tiene un condicionamiento sociohistórico. Tal desarrollo moral no ocurre al margen de las condiciones socioeconómicas y materiales de vida que, en última instancia, lo determinan.

Cuba, a pesar de los esfuerzos del imperio norteamericano para mantenerla como nación al margen del mundo, y como precio impuesto a su batalla por el legítimo derecho a su independencia y a su soberanía, no ha escapado de las negativas consecuencias de la globalización. Los cambios necesarios para su supervivencia, que en el terreno económico se han producido a raíz del Período Especial en los años noventa, han repercutido, no siempre de la manera deseable, en el plano ideológico desde la perspectiva del deber ser.

En esas condiciones, comenzaron a hacer su aparición fenómenos negativos desde el punto de vista social como la prostitución, el uso indebido de drogas y los actos delictivos y de corrupción, a los cuales, se les ha dado una atención priorizada por parte del Estado cubano, debido a sus nocivas consecuencias. A todo ello se podría agregar la pasividad y el conformismo de unos y el hipercriticismo y la falta de

compromiso de otros, así como el individualismo y la tendencia a la emigración como vía para alcanzar los anhelados proyectos de vida.

En el contexto de las dificultades económicas, reforzadas con las pérdidas ocasionadas al país por los recientes huracanes Gustav y Ike, no es tarea fácil la formación de valores,preciado antídoto en el plano de la subjetividad ante todos los males de la sociedad.

La influencia de las condiciones sociales y objetivas sobre la subjetividad del hombre no se produce de manera mecánica o lineal, ni en todos los individuos por igual. La intencionalidad del sujeto, como ser consciente y activo, hasta cierto punto puede trascender esas condiciones, y la vanguardia comprometida con los principios del proyecto socialista, de la cual forman parte los educadores del país y, fundamentalmente, los profesores universitarios, no puede detenerse en su empeño por conservar y transmitir a la joven generación la esencia moral y humanista del proceso revolucionario, a pesar de los posibles contratiempos.

El problema de la formación en valores reviste disímiles dificultades y, por tal razón, es objeto de estudio de varias ciencias. En la actualidad, constituye un tema sobre el cual, aunque mucho se ha trabajado, no se ha dicho la última palabra, ni existe una teoría acabada que fundamente y oriente, con toda la solidez y precisión deseadas, este proceso.

Los valores forman parte de la subjetividad humana en tanto constituyen formaciones psicológicas de la personalidad. Ello significa que el valor posee un componente cognitivo que es el conocimiento de su contenido, o dicho de otra forma, la conciencia de qué significa ser honesto, responsable, digno, justo, etcétera. Asimismo, en los valores está presente un componente afectivo, el cual determina el compromiso emocional del sujeto con su significado. La unidad de lo cognitivo y lo afectivo es la que posibilita que el valor se convierta en un regulador efectivo del comportamiento del sujeto. Si el contenido del valor no es construido de manera activa por la persona, y si no adquiere para esta, además de un significado, un sentido personal, no puede convertirse en un elemento que movilice y oriente su conducta.

### **Sobre el proceso de formación de valores en el contexto universitario**

El proceso de formación en valores cobra especial relevancia en la juventud por constituir esta etapa un período particularmente sensible, dadas las necesidades de independencia y autodeterminación propias del joven. Por lo tanto, es necesario continuar enfatizando y diversificando el estudio y la producción teórica afiliada a la filosofía marxista, para

lo cual las investigaciones y el debate, desde las diversas disciplinas universitarias, ocupan un papel primordial. La propuesta se encuentra dirigida hacia la profundización en la concepción filosófica del mundo, que sustenta el proyecto social y la forma de pensar, hacer y aplicar las ciencias en Cuba.

La concepción del mundo resulta un sistema de opiniones, juicios y valores que posee el joven acerca del origen de la realidad, las leyes que rigen su devenir, el papel del hombre en la sociedad y su propio lugar como sujeto sociohistórico. Esta concepción no es solo la forma más o menos exacta con la que el individuo se representa el mundo, en términos de sistema categorial, sino que también consta de un componente axiológico, referido a la orientación valorativa del sujeto ante la realidad.

Otro componente de la personalidad de incuestionable importancia, en su proceso de desarrollo moral, es la identidad personal. Esta formación psicológica expresa la capacidad de autoconocimiento y de autovaloración del sujeto y, en la juventud, en especial, refleja la posibilidad del sujeto de proponerse tareas para su autoeducación. En esta etapa, la identidad personal, también denominada «autovaloración», debe alcanzar un importante grado de estructuración y estabilidad, ya que el principal propósito que debe plantearse el joven es el de determinar su futuro lugar en la sociedad. Así, la elección de la profesión o actividad laboral y su desempeño se apoyan en la valoración que hace el sujeto de sus capacidades, cualidades e intereses, y constituyen parte esencial de la elaboración de un proyecto de vida que le ha de permitir encaminar su conducta presente en pos de objetivos situados, temporalmente, a largo plazo.

En la construcción del proyecto de vida intervienen, desde el punto de vista de su contenido y con carácter dinámico, los valores del joven, su concepción del mundo y su identidad personal. Por otra parte, tales proyectos, como sistemas de objetivos mediatos asociados a las principales esferas de realización del individuo, entre las que se hallan la familia, la profesión, su autorrealización, etcétera, también tienen, como importante sostén, un conjunto de valores integrados a su concepción del mundo, y que forman además parte de su identidad personal.

La identidad personal, los valores como componentes de la concepción del mundo, y el proyecto de vida son formaciones psicológicas de la personalidad, cuyos desarrollos comienzan desde edades tempranas y se extienden a lo largo de la vida. Estas formaciones

adquieren en la juventud un alto grado de consolidación y un elevado poder regulador, cuestión favorecida por las exigencias que impone al comportamiento del joven su entorno social. A todo ello se adiciona su necesidad de autodeterminación en las diferentes esferas de la vida, las cuales adquieren para él sentido personal. Identidad, valores y proyecto de vida constituyen entonces importantes indicadores del desarrollo personal. Dicho en otras palabras: son componentes esenciales de una personalidad sana y madura.

La aparición de los valores como formación psicológica de la personalidad y de la concepción del mundo que los integra y sistematiza, unida tanto al surgimiento de una identidad personal definida como al proyecto de vida, no es un producto automático del desarrollo ni se produce de manera espontánea en el sujeto, sino que es, ante todo, un resultado mediato de las condiciones de vida y la educación del hombre, de su historia personal construida activamente como sujeto sociohistórico.

Durante el proceso de desarrollo de la personalidad se ejercen sobre el individuo múltiples influencias educativas, que van desde las que recibe en su medio familiar y en su grupo de coetáneos, hasta aquellas que corresponden a la escuela y posteriormente al medio laboral, además de las provenientes de los medios masivos de comunicación y otros factores macrosociales. Esas influencias formales e informales son, en buena medida, responsables del nivel de regulación y autorregulación que alcanza la personalidad, aun cuando estos procesos acontecen de manera individualizada y particular en cada sujeto, y actúan de manera específica en cada edad psicológica.

El uso indebido de drogas y el consumo de tabaco y de alcohol se asocian, en estas edades, y muy especialmente en la adolescencia –por su carácter de etapa crítica–, a la necesidad de independencia y autoafirmación, a la curiosidad, a la búsqueda de emociones y de aceptación en el grupo de iguales, debido, precisamente, a que la aprobación de los otros se convierten en principal motivo de conducta y fuente de bienestar emocional para los adolescentes. Tales comportamientos también pueden llegar a convertirse en una forma de rechazar las prescripciones adultas, de expresar frustración y protesta ante la moral, la política o las reglas económicas imperantes en la sociedad.

A las particularidades de estas edades se suma otro agravante. En el mundo actual, proliferan filosofías que justifican el uso de ciertas drogas consideradas «blandas» como la marihuana, o que esgrimen que

su consumo es un problema de opción individual, en el que la sociedad no debe inmiscuirse. Este criterio resulta totalmente inadecuado, ya que la drogodependencia es un inmenso flagelo social, que conduce o se asocia a otros como el contagio de enfermedades de transmisión sexual, entre ellas el SIDA, el delito y la violencia. Las situaciones que afectan la salud del sujeto y, en última instancia, todo su entorno, son el resultado de limitaciones en la formación de sus valores morales y de su personalidad.

El consumo de tabaco, y especialmente de alcohol y drogas ilegales, constituye un indicador de desajustes en el desarrollo personal y, desde otra perspectiva, aunque igualmente negativa, provoca serias afectaciones a la salud física y mental del sujeto, lo cual acarrea infinidad de trastornos en sus relaciones de vida. Es por ello que se considera la educación en valores una vía esencial para prevenir estos problemas. Su potenciación, a través de múltiples influencias educativas de individuos capaces de autodeterminarse y poseedoras de recursos personalógicos definidos, puede erigir un muro infranqueable ante tan desastrosas tentaciones.

Al hacer referencia, específicamente, al proceso de formación de valores en los jóvenes universitarios, habría que detenerse también a determinar qué valores se quiere formar.

El listado podría ser interminable, pero siempre serán aquellos asociados, por una parte, a la defensa social, ideológica y política del proyecto cubano y, por otra, al profesionalismo. Por solo mencionar algunos de los valores más importantes, se han de destacar el humanismo, el colectivismo, el patriotismo, la solidaridad, el sentimiento de pertenencia a la familia, a la comunidad, al grupo, a la universidad y al país, así como la responsabilidad, la honestidad y el deseo constante de superación.

Finalmente, sería necesario también reflexionar acerca de cómo podría conocerse o diagnosticarse el nivel de desarrollo de los valores que poseen los jóvenes que hoy se forman en las aulas.

De acuerdo con el epígrafe anterior, la personalidad y, por tanto, los valores contenidos en ella, tienen dos vías fundamentales de formación: la actividad y la comunicación, las cuales permiten, a la vez, diagnosticar el desarrollo que han alcanzado.

Cuando se alude a la actividad, esta se concibe como un sistema que abarca la participación e implicación del joven, tanto en las tareas docentes e investigativas, como en las actividades consideradas de

extensión universitaria –culturales, deportivas, recreativas, participación en proyectos comunitarios, entre otras–, y en las político-ideológicas propiamente dichas –círculos de estudios, marchas, conmemoraciones, las brigadas estudiantiles de trabajo (BET), guardia estudiantil, etcétera–. En este sentido, se considera de especial relevancia, por su carácter formativo, la inserción de los estudiantes en tareas sociales que responden a las necesidades del país. Sin embargo, se debe señalar que esta participación no puede medirse de manera esquemática, ya que se relaciona en buena medida con las necesidades individuales del joven, aun cuando puedan o deban estar en consonancia con las de carácter social.

Es necesario, además, hacer conciencia en los alumnos universitarios de su protagonismo en la organización de su vida estudiantil, en su aporte y compromiso con las tareas que demanda la sociedad, y en la exigencia a los profesores de la excelencia académica y del papel de modelos de profesionales y de revolucionarios que les corresponde. Para esto resulta esencial el trabajo sistemático y cohesionado de cada brigada y de cada comité de base en las residencias estudiantiles, así como de la institución y las organizaciones políticas y de masas del centro.

Por su parte, y en unidad dialéctica con la actividad, la comunicación sistemática también constituye un aspecto determinante, porque es la vía principal a través de la cual se transmiten contenidos y se conoce cómo avanza el proceso de aprendizaje. Tal relación comunicativa debe basarse en el diálogo abierto, flexible e interactivo entre los sujetos, apoyarse en el respeto mutuo, la comprensión, la empatía, y en el establecimiento de límites adecuados para evitar posturas indulgentes o rígidas por parte de los directivos institucionales de las organizaciones políticas y de masas y de los profesores, lo cual favorece en el joven un sentimiento de responsabilidad hacia su proceso de formación.

### **Consideraciones finales**

El trabajo educativo, político e ideológico no puede ser estandarizado ni realizarse de manera uniforme, sino adecuarse de manera flexible y creativa al contexto en que se realiza y a las necesidades de las personas a las que va dirigido.

El debate sobre el tema de la formación de valores debe abordarse desde una perspectiva amplia, ya que estos no se asocian solamente a la ideología y a la política, sino que se conforman y se expresan también

en las relaciones del joven con sus compañeros, con sus amigos, con su pareja, en el seno de la familia y en su comunidad, en la forma en que se proyecta al futuro y en la manera en que elabora y materializa sus deseos profesionales, es decir, en la actitud que asume ante la vida.

## Bibliografía

DOMÍNGUEZ GARCÍA, LAURA (comp.): *Psicología del desarrollo: adolescencia y juventud. Selección de lecturas*, Editorial Félix Varela, La Habana, 2003.

\_\_\_\_\_: *Psicología del desarrollo. Problemas, principios y categorías*, Editorial Félix Varela, La Habana, 2007.

\_\_\_\_\_: «Proyectos futuros en jóvenes cubanos», en *Taller Internacional sobre Juventud*, DVD, CITMATEL/CIPS, La Habana, 2010.

\_\_\_\_\_: «Sobre el trabajo educativo y político ideológico en la Universidad de La Habana», *Antropológicas*, n.º 68, La Habana, enero, 2013, pp. 1-8.

DOMÍNGUEZ GARCÍA, LAURA y RICARDO GINIEBRA URRÁ: «Proyectos de vida y valores en estudiantes de la Universidad de La Habana», informe de investigación, Universidad de La Habana, 2009.





# Los grupos en la educación superior

---





# Las interacciones en el aula: un fructífero campo de investigación educativa

---

VICTORIA OJALVO MITRANY

## **El diálogo profesor-estudiantes: característica esencial de la educación actual**

El estudio de las interacciones entre profesores y estudiantes es un fructífero campo de investigación cuyas actualidad y validez son indiscutibles para elevar la calidad de la educación. La más común de las definiciones de «interacción» es la de comunicación oral, y su comprensión está ligada a las distintas concepciones educacionales dominantes a lo largo de los años.

La figura del profesor siempre ha ocupado un lugar esencial en las concepciones educacionales de todos los tiempos. Sin embargo, este rol se ha hecho más complejo sobre la base de las exigencias científicas y sociales de cada época. En la actualidad ya no se trata de ocupar el lugar protagónico en el proceso de enseñanza-aprendizaje, imponiendo conocimientos, hábitos y valores a partir de posiciones autoritarias. Se prefiere, ahora, que el docente, en especial el universitario, sea un profesional altamente calificado tanto en su ciencia como en su formación psicopedagógica y en su condición humana, con vistas al logro de su objetivo central: guiar y estimular el autodesarrollo de sus educandos, su autodeterminación profesional y personal, y motivar el constante autoperfeccionamiento de los jóvenes, para contribuir a su formación integral.

En Cuba, la educación deviene importante motor del desarrollo social y personal y, por ello, se le plantean al docente exigencias muy altas, a partir de la concepción del maestro como educador y modelo para sus estudiantes. Se concretan en él requerimientos profesionales y humanos, especialmente éticos, políticos e ideológicos, que deben estar presentes en el desempeño de su labor. Estos requerimientos se hallan

sustentados en las concepciones educacionales más progresistas desde el punto de vista social.

Fidel Castro, en 1981, identificó muchas de estas exigencias al señalar que «ser maestro por eso significa ante todo, serlo en todos los órdenes de la vida. En el ejercicio de la profesión está implícita su ejemplaridad, divisa del educador comunista y condición indispensable para cumplir los altos objetivos de la escuela socialista».<sup>1</sup> En su condición de modelo para los estudiantes, el profesor está obligado a plantearse grandes requerimientos morales, ya que no es posible exigir a los demás lo que no se practica. Solo puede educar quien es verdaderamente un ejemplo.

En las concepciones actuales, se destaca la responsabilidad ética de los profesores, que debe manifestarse en la preparación constante, en la autosuperación, en su práctica educativa y en las relaciones que establece con estudiantes y colegas. El educador tiene un compromiso ético que se encuentra en la esencia misma de su trabajo formativo. La ética de su labor supone el respeto a la autonomía de los estudiantes y a sus criterios y opiniones. Promueve además el diálogo antes que la imposición, y la práctica democrática de escuchar y cambiar la dirección del discurso para que, en lugar de hablarle al alumno, logre, más bien, entablar conversaciones con él. Este nuevo carácter de la educación implica la plena dedicación del docente, a partir de la cual debe expresar sus posiciones y con la que se encuentra sujeto a las valoraciones de los educandos. Tales valoraciones desempeñan un importante papel en su perfeccionamiento, ya que se ve obligado tanto a mantener la coherencia entre lo que dice y hace, como a ser consecuente, en la práctica, con el discurso político y pedagógico asumido.

En tal sentido, Pablo Freire, maestro y educador por excelencia, se refiere a la autoridad coherentemente democrática que debe practicar el docente para reducir la dependencia y lograr la autonomía en los educandos, a partir de un proceso que puede ser largo y doloroso, y que culmina en la asunción de la responsabilidad por parte de los estudiantes.<sup>2</sup> Es este autor un abanderado del tema de la importancia del establecimiento de relaciones democráticas entre docentes y discentes, característica esencial de la educación necesaria en la actualidad.

<sup>1</sup> Fidel Castro: «Acto de graduación de 10 658 egresados del Destacamento Pedagógico Universitario Manuel Ascunce Domenech en el polígono de Ciudad Libertad, el 7 de julio de 1981», s. p.

<sup>2</sup> Cfr. Victoria Ojalvo Mitraný: «Educación democrática. ¿Utopía y realidad?».

La educación democrática, como proceso comunicativo y diálogo entre maestro y alumno, supone cambios en la concepción y organización del proceso docente, y en los papeles que tradicionalmente se les ha asignado a educadores y a educandos, sin que desaparezca la autoridad moral y científico-técnica de los primeros. El clima de relaciones de respeto y afecto que se promueve en una educación democrática facilita el aprendizaje y promueve, especialmente, el desarrollo de la personalidad del alumno.

Freire se opone a la clásica contraposición entre la seriedad de la labor docente y la expresión de la afectividad. Rechaza la falsa creencia de que mientras más frío y distante es un profesor, ejercerá mejor su función, puesto que «el enseñar y aprender no pueden darse fuera de la búsqueda, fuera de la belleza y de la alegría [...] Es digno de atención la capacidad que tiene la experiencia pedagógica para despertar, estimular y desarrollar en nosotros el gusto de querer bien y el gusto de la alegría, sin la cual la práctica educativa pierde su sentido».<sup>3</sup>

Lo anterior no significa que sea permisible el hecho de que la afectividad interfiera con el cumplimiento del deber ético del profesor, ni que atente contra la formación científica del estudiante.

### **La práctica educativa y las interacciones en el aula**

Las investigaciones sobre la comunicación entre docentes y alumnos se han venido desarrollando durante años sobre la base de fundamentos teóricos diversos. En la actualidad, es creciente el interés por el estudio de las interacciones que ocurren en el aula entre profesor y estudiantes, y entre los propios educandos, como aspectos esenciales de la práctica educativa. En estos acercamientos se enfatiza la importancia de la interacción entre los participantes del hecho educativo, para la mejor comprensión de la práctica docente y su relación con la elevación de la calidad de la educación.

El auge del estudio de la práctica educativa y de la interacción en el aula responde a diversos motivos. Así, pueden identificarse tres razones que justifican tal interés. En primer lugar, el modelo que establecía una relación directa y unidireccional entre investigación académica y práctica profesional se halla actualmente en crisis. Se ha hecho evidente que no debe esperarse un mejor desempeño docente por la aplicación directa de los resultados investigativos, obtenidos muchas veces en contextos

<sup>3</sup> Pablo Freire, citado por *ibidem*, p. 8.

alejados de la realidad. En los tiempos presentes, se revaloriza el papel de la práctica al considerarse que la relación entre esta y la investigación educativa es interdependiente y bidireccional. La práctica resulta una fuente inestimable de conocimientos que enriquece la comprensión teórica de las relaciones entre enseñanza y aprendizaje.

En segundo lugar, los enfoques socioculturales, especialmente los aportados de Lev S. Vigotsky y su asimilación por el constructivismo, así como los llamados «enfoques situados de la cognición», son cada vez más aceptados en la interpretación y transformación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En relación estrecha con el punto anterior, la tercera razón se refiere a la imposibilidad de desconocer la importancia del contexto del aula en la comprensión de la educación, tal y como ha ocurrido durante mucho tiempo. De hecho, el contexto, como variable que participa en tal comprensión, estuvo ausente en la mayoría de las investigaciones sobre interacción educativa hasta prácticamente la segunda mitad del siglo xx. En ellas se analizaban los rasgos o características del profesor, su comportamiento y su influencia en la formación de los alumnos, pero el aula en sí se consideraba como un recipiente que no ejercía influencia alguna en el proceso.

Esta situación ha ido variando de manera paulatina, y el estudio del aula ha adquirido relevancia al introducirse en la investigación, ya sea en forma variable de contexto, independiente y de limitada influencia, o como objeto mismo de indagación e intervención, en la medida en que se le atribuye una influencia más o menos directa sobre los procesos de interacción y los intercambios comunicativos que tienen lugar en su espacio.

El estudio de la práctica educativa aporta diversos resultados de utilidad como son el identificar, describir y documentar los procesos de un buen aprendizaje, así como adquirir determinadas competencias y caracterizar formas de acción o de discurso propias de la interacción educativa que se produce en contextos de educación formal o informal. Otro importante resultado, derivado de tal estudio, es el de poder encontrar elementos útiles para el diseño de actividades de formación docente. De vital relevancia resulta igualmente comprender, interpretar y perfeccionar la construcción de significados y sentidos, y el papel formativo de la interacción entre el profesor y sus estudiantes, además de la influencia socializadora del grupo sobre cada uno de sus miembros.

Ahora bien, ¿qué se entiende por práctica educativa? La pregunta se podría responder afirmando que es todo lo que sucede en el aula: las actividades e interrelaciones entre los sujetos del proceso educativo.

Al ser la educación un proceso socialmente determinado, lo que en el aula acontece es, en parte, consecuencia de los factores, procesos y decisiones que están presentes o tienen su origen en ella –características del alumnado y del profesor; conocimientos, experiencias, creencias, motivaciones y expectativas de unos y otros; características espaciales y ambientales; material y equipamiento; contenidos; objetivos que persiguen; naturaleza de las actividades que despliegan; etcétera–, sin embargo, este acontecer es, también, el resultado de factores, procesos y decisiones que ocurren de acuerdo con la organización y el funcionamiento de la institución educativa correspondiente, el currículo o plan de estudios vigente, las condiciones de trabajo del profesorado, su formación inicial, los apoyos disponibles y la valoración y el prestigio sociales de los contenidos. De tal modo, el estudio de las prácticas educativas no puede entenderse de forma autónoma y con independencia de sus múltiples determinantes.

Aunque en el acercamiento a la práctica educativa se han de tener en cuenta los condicionamientos sociales, económicos y culturales, además de la influencia de las instituciones y de los sistemas educativos formales, constituye un aspecto esencial considerar el papel de las interacciones que ocurren en el aula, donde se concretan y expresan los factores antes mencionados. Al respecto, Pedro Gerardo Rodríguez ha afirmado que «las interacciones en el aula son, pues, el campo en el que se dirimen, simultáneamente, la calidad de la educación y la eficacia del sistema. Tales interacciones funcionan como mecanismo, como el complejo mecanismo que condiciona el logro de los objetivos del sistema y de la formación de los sujetos».<sup>4</sup>

Según tales planteamientos, este trabajo se centra en el tema de la interacción en el aula. Es en este espacio donde se sintetizan las cuestiones más generales antes vistas, pues «en el aula se acaba plasmando en buena medida la influencia de los factores, procesos y decisiones que tienen su origen en otros ámbitos espaciales e institucionales y que, en este sentido, constituye un espacio privilegiado de indagación».<sup>5</sup>

<sup>4</sup> Pedro Gerardo Rodríguez, citado por Ignacio Rojas: «La interacción profesor-alumnos en las aulas y su importancia como objeto de investigación», p. 7.

<sup>5</sup> César Coll: «Análisis de la práctica educativa: reflexiones y propuestas en torno a una aproximación multidisciplinar», p. 11.

Al respecto de la importancia otorgada a esta interacción, César Coll analiza los diferentes factores que determinan el proceso educativo en su contexto, donde incluye las características concretas de los alumnos, de las alumnas y de su profesor o profesora; los rasgos del espacio físico y del material existente y su organización; los contenidos, objetivos y las actividades que se realizan. El autor alerta acerca de dos peligros que pueden correrse al enfrentar el estudio de la vida del aula. En primer lugar, llama la atención sobre el hecho de pensar que, observando su funcionamiento y obviando la influencia de múltiples determinantes de diversa índole, se obtendrá la comprensión completa del ejercicio educativo. El segundo peligro lo constituyen el considerar, de manera reduccionista, que la dinámica de este espacio se encuentra totalmente condicionada por factores externos, e ignorar que «lo que sucede en el aula es en buena medida el resultado de un proceso de construcción en el que participan activamente los agentes implicados de forma directa; es decir, el profesor o profesora y sus alumnos y alumnas».<sup>6</sup>

## **Evolución de las investigaciones en el campo de las interacciones en el aula**

El tema en cuestión ha sido estudiado en disímiles ocasiones con propósitos diversos, tales como describir los rasgos del profesor ideal, los diferentes estilos de enseñanza, las características del educador eficaz, el clima sociopsicológico del aula, entre otros. Estos análisis han puesto de manifiesto la manera en que han variado los paradigmas teóricos y metodológicos en educación, desde finales del siglo XIX hasta la fecha, aunque se han mantenido constantes aspectos como la identificación y la definición de una enseñanza eficaz.

En un inicio, se pretendía identificar los rasgos de la personalidad de los docentes eficaces, a partir del modelo de proceso-producto, con el cual no se pudo establecer una relación directa entre las cualidades de los profesores y el aprendizaje de los alumnos. Así, Francis Rietveldt<sup>7</sup> cita el estudio de D. Medley, quien, después de realizar una revisión exhaustiva de 289 investigaciones entre los años cincuenta y sesenta, determinó que no era posible afirmar que un mismo comportamiento del docente, con estudiantes diferentes, diera lugar a iguales resultados.<sup>8</sup>

<sup>6</sup> *Ibidem*, p. 12.

<sup>7</sup> Cfr. Francis Rietveldt: «Interacción alumno-profesor», s. p.

<sup>8</sup> Cfr. D. Medley y Patricia Crook: «Research in Teaching Competency and Teaching Tasks».

Más tarde, la atención se centró en los métodos de enseñanza eficaces y, en la actualidad, se trabaja por determinar las competencias profesionales de los educadores.

A partir de los años sesenta, comenzó el interés por el estudio de la comunicación en el aula en su sentido bilateral, pues se demostró que no se trataba del estudio de la acción del docente sobre sus estudiantes de modo unilateral, sino del análisis de las interacciones entre ellos. Recientemente, se han realizado acercamientos más fructíferos a las relaciones profesor-estudiantes con enfoques teóricos como el de la pedagogía no directiva, desarrollada por Carl Rogers en 1992,<sup>9</sup> y el constructivismo, que integra los aportes de Jean Piaget, la teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel y algunos conceptos de Lev S. Vigotsky. Estos enfoques tienen en común la importancia que se le concede a las interacciones en la obtención del conocimiento. Sin embargo, una interpretación más completa de la influencia de este ejercicio en el desarrollo de la personalidad de los educandos la ofrece el enfoque histórico cultural.<sup>10</sup>

En el estudio del contexto de la sala de clases que se lleva a cabo en la actualidad, resulta de gran interés no solo la diferenciación que se establece entre el contexto físico –características de índole material, espacial, etcétera– y el mental –representaciones, expectativas, afectos, motivaciones de los participantes, entre otros elementos–, sino también el estudio de su interrelación y su incidencia sobre el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. César Coll y Emilio Sánchez destacan, como cambio esencial en los estudios sobre la dinámica del aula, el hecho de empezar a concebirla como ámbito de enseñanza y aprendizaje, es decir, como un espacio que construyen los participantes, profesores y alumnos, mediante las actividades que en ella se realizan.<sup>11</sup>

A continuación, se presentan los principales modelos de interacción en el aula desarrollados a lo largo de los años:

- Modelos de la interacción didáctica en el aula: según la opinión de Marco Villalta, los estudios acerca de este tipo de interacción tienen como fundamento teórico dos grandes corrientes

<sup>9</sup> Cfr. Carl Rogers: *Libertad y creatividad en educación en la década de los ochenta*.

<sup>10</sup> Cfr. Lev S. Vigotsky: *Pensamiento y lenguaje e Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*.

<sup>11</sup> Cfr. César Coll y Emilio Sánchez: «El análisis de la interacción alumno-profesor: líneas de investigación».

del pensamiento educativo: la representada por el paradigma proceso-producto, vinculado al modelo de la transmisión; y las de carácter socio-etnográfico-lingüístico en educación, que se encuentran vinculadas al modelo conversacional. Este autor distingue una tercera tendencia de modelos de análisis centrado en las formas potenciales de organización de la sala de clases, relacionados con la enseñanza efectiva y/o desarrollo de procesos cognitivos de Robert Slavin y Antonio Velasco respectivamente, que Villalta denomina «modelo sistémico-instruccional».<sup>12</sup>

- Modelo de transmisión: corresponde a la conceptualización de comunicación verbal de Roman Jakobson, que se desarrolla entre los años treinta y cincuenta.<sup>13</sup> La interacción entre profesor y estudiantes que se estudia según este modelo consiste en el análisis de los procesos de codificación y decodificación del discurso del docente. Se fundamenta en el paradigma del proceso-producto, que considera al maestro como un profesional con competencias comunicativas y dominio de su especialidad, lo que le permite incidir unilateralmente sobre sus estudiantes. El modelo de transmisión brindó importantes aportes para reconocer la influencia del docente en sus educandos, a partir de un discurso claro y preciso que facilitaba la comprensión del objeto de estudio, fomentaba un clima psicológico favorecedor en el proceso educativo y estimulaba la participación de los educandos. Sin embargo, en la actualidad, este método resulta insuficiente por la unilateralidad que presenta. La comunicación que se establece entre profesor y alumnos se reduce a la transmisión de información de emisor a receptor y se considera el mensaje del docente como el único válido.
- Modelo sistémico-instruccional de análisis de la interacción en el aula: pretende identificar y mejorar los factores claves del proceso educativo, tanto a nivel de la institución escolar, como a nivel de las variables de la sala de clase. Sus propuestas de análisis, valoración e intervención en los procesos que tienen lugar en la escuela se centran fundamentalmente en favorecer el desa-

<sup>12</sup> Cfr. Marco Villalta: «Estrategias metodológicas para el análisis de las interacciones en sala de clases»; Robert Slavin: «Salas de clase efectivas, escuelas efectivas: plataforma para una reforma educativa en América Latina»; y Antonio Velasco: «Un sistema para el análisis de la interacción en el aula».

<sup>13</sup> Cfr. Roman Jakobson: *Arte verbal, signo verbal, tiempo verbal*.

rollo cognitivo y organizacional. Los estudiantes desempeñan un papel activo en su aprendizaje, aunque limitado a su rol de aprendices. Una de estas propuestas es el Modelo de Instrucción Efectiva, de Slavin,<sup>14</sup> quien distingue cuatro componentes de la interacción: calidad de la instrucción, niveles apropiados en la instrucción, incentivo a los estudiantes, y tiempo para que sea aprendido el material enseñado. Tales componentes pueden ser mejorados por el docente para elevar la calidad de su desempeño y mejorar el aprendizaje de sus alumnos.

- Modelo conversacional: a fines de la década de 1970, se consolidaron enfoques transdisciplinarios de la comunicación que enfatizaron en la participación de profesores y estudiantes en la construcción del proceso educativo. En tal modelo se integraron aportes de la etnometodología, etnografía, sociolingüística, semiótica y otras disciplinas, junto a enfoques constructivistas y socioculturales. Ello ha dado lugar a una perspectiva socio-etnográfico-lingüística de la comunicación, la cual fundamenta los modelos conversacionales o dialogales del análisis de la interacción en el aula. El modelo en cuestión permite conocer y describir las lógicas de acción que se practican en ese espacio, la orientación de la actividad comunicativa, la influencia mutua en la construcción de significados, el proceso de negociación y el análisis de los microprocesos que forman parte de la cultura escolar, al superar las limitaciones de propuestas anteriores en el estudio de las interacciones.

Las investigaciones sobre la práctica educativa y la interacción entre educadores y educandos, especialmente desde este último modelo, revisten una gran complejidad. El desafío que presentan es tanto teórico como metodológico, puesto que no es posible captar toda la diversidad y riqueza de esa dinámica. Por tal razón, resulta imprescindible establecer diferentes niveles o planos de análisis, realizar la selección de factores o procesos de importancia y emplear metodologías no solo cuantitativas, sino también cualitativas.

En el modelo conversacional o dialogal, la unidad mínima del lenguaje es el intercambio, y este se refiere, según el criterio de Catherine Kerbrat Orecchioni y Robert Vion, a «dos interlocutores cuyas acciones

<sup>14</sup> Cfr. Robert Slavin: Ob. cit.

manifiestan intención comunicativa, verbal o no verbal, complementarias y recíprocas».<sup>15</sup>

En la interacción comunicativa se pueden reconocer tres grandes fases o momentos: inicio, desarrollo y cierre. Este reconocimiento resulta una primera forma de acercamiento al discurso dialogal en el aula. Las fases están constituidas por secuencias temáticas que constituyen bloques de participación con altos grados de coherencia semántica y pragmática. Las secuencias temáticas son de diversos tipos: información, organización de grupo, realización u organización de la tarea, exposición y diálogo de plenario, preguntas y respuestas, pedidos o entregas de trabajos, entre otras, y dependen de la especificidad de la clase analizada.

Los intercambios, por otra parte, son simples, complejos e inconclusos. En los simples, la relación entre los interlocutores sigue una pauta cultural predefinida y aceptada por ambos. Son estructuras típicas de intercambio como las interacciones habituales— los saludos y las despedidas—. Por otro lado, en los considerados complejos, la relación entre los participantes se extiende a más de tres intervenciones. Son aquellos en los que la reacción o respuesta de uno de los interlocutores impide la satisfacción interaccional —y, por tanto, el cierre del intercambio—, con lo cual se prolonga la negociación a partir de nuevas explicaciones, la búsqueda de acuerdos, inducción de la respuesta, etcétera. En los intercambios inconclusos o trancos, la interdependencia condicional de las intervenciones se rompe. No solo existe una ausencia intencional de respuesta —también forma de comunicar—, sino que se encuentra además una ausencia de confirmación por parte del interlocutor de acuerdo con su rol. Se erigen como una manifestación de la inestabilidad de los papeles de profesores y alumnos en sus interacciones.<sup>16</sup>

La conversación establecida entre el docente y sus estudiantes puede ser imprevisible dada la espontaneidad que suele caracterizarla. En ella se manifiestan juegos de poder entre los participantes, con el objetivo de lograr la hegemonía de los significados del discurso. En tal sentido, Frances Roulet define el intercambio como el logro de satisfacción interaccional en un proceso de negociación de acuerdo entre los interlocutores.<sup>17</sup>

<sup>15</sup> Catherine Kerbrat Orecchioni y Rober Vion, citados por Marco Villalta: Ob. cit., s. p.

<sup>16</sup> Cfr. Marco Villalta: Ob. cit.

<sup>17</sup> Cfr. Frances Roulet, citado por ídem.

Otro concepto de importancia que aporta este modelo es el de la «intervención», considerada como la unidad funcional del intercambio y que consiste, según Kerbrat Orecchioni y Vion, en «la contribución de un interlocutor particular en un intercambio particular en diversos grados, en la construcción de una estructura conversacional».<sup>18</sup>

Los actos de habla, entendidos como actos comunicativos de naturaleza verbal o no verbal, se consideran como la unidad mínima de la gramática conversacional y como hechos propios de la interacción que sostienen la relación entre los interlocutores. Los actos de habla más comunes en las instituciones educativas son: afirmar, explicar, preguntar, responder y evaluar.<sup>19</sup>

La unidad de análisis básica del modelo conversacional es el intercambio verbal. Este solo puede interpretarse adecuadamente en su relación con otros niveles de la interacción tales como fases, secuencias, intercambios, intervenciones y los mencionados actos de habla.

Como puede apreciarse, el modelo conversacional, para el estudio de las interacciones profesor-estudiantes en el aula, resulta de gran actualidad e interés y supera modelos unilaterales de influencia educativa al abordar, de forma transdisciplinaria, tan importante objeto de estudio.

### **Estudios sobre interacción en el aula desde el constructivismo social**

En la literatura científica actual, las investigaciones sobre interacción en el aula, basadas en el constructivismo social, ocupan un lugar relevante. En estos estudios es de gran interés el modo en que se asumen, desde posiciones eminentemente cognitivistas, los aportes de Lev S. Vigotsky sobre la ley genética del desarrollo, la teoría de la actividad, la zona de desarrollo próximo y el papel de la mediación.<sup>20</sup> Asimismo, se debe atender al análisis de la evolución del concepto de «interacción» propuesto por Jean Piaget, además de valorar las propuestas posteriores que se sustentan en el modelo teórico constructivista, «suavizado» o «socializado» con la teoría vigotskiana.<sup>21</sup> A partir de la concepción de «interacción» propuesta por Piaget, este concepto se ha ido transformando, tras asimilar aportes esenciales

<sup>18</sup> Catherine Kerbrat Orecchioni y Robert Vion, citados por ídem.

<sup>19</sup> Cfr. ídem.

<sup>20</sup> Cfr. Lev S. Vigotsky: *Pensamiento y lenguaje*.

<sup>21</sup> Cfr. Jean Piaget: *Corrientes principales en psicología*.

del enfoque histórico cultural, para devenir en la noción de «interacción social» presentada por los constructivistas sociales.

Según este autor, la interacción vincula un sujeto cognoscente y un objeto cognoscible, lo que se traduce en el hecho de que la relación del individuo con la realidad se identifica a través de la relación sujeto-objeto, cuya esencia desconoce el papel de lo social en el aprendizaje. Autores como Gabriel Mugny y Willem Doise, Anne-Nelly Perret-Clermont, y Juan A. Pérez, proponen una nueva forma de constructivismo –el social– con una fuerte influencia vigotskiana, pero todavía centrado solo en los aspectos cognitivos del desarrollo.<sup>22</sup> Presentan, además, el concepto de «interacción social», al plantear que la relación sujeto-objeto solo se puede aceptar como mediatizada por el vínculo del individuo con los otros. No se trata, entonces, de explicar el aprendizaje como una interacción unilateral del tipo S-O, sino de entender que la construcción cognoscitiva del sujeto es producida por la interacción con el medio circundante, a través de una relación de interdependencia o de bidireccionalidad entre el sujeto cognoscente y el objeto cognoscible.

Desde el constructivismo social, «el aprendizaje consiste en un proceso compartido de construcción de significados, donde la interacción maestro-alumno –vehiculizada principalmente por medio del lenguaje– se constituye en un elemento fundamental».<sup>23</sup>

Uno de los principales exponentes del constructivismo social en la actualidad es el investigador César Coll, quien asume los conceptos del enfoque histórico cultural para explicar la comunicación en el aula, el rol del docente en la enseñanza y su influencia educativa.<sup>24</sup> La incorporación de estas categorías lleva a concluir a Coll que la actividad mental constructiva del educando se produce a partir de la interacción o interactividad entre profesor-alumno y alumno-alumno.

El concepto de «interactividad» es un principio de carácter explicativo propuesto por Coll y sus compañeros, a partir de los aportes de Vigotsky. Considera dos tipos de relaciones interpersonales en el aula: la relación alumno-alumno y maestro-alumno. La primera consta de tres formas de organización grupal: cooperativa, competitiva e indivi-

<sup>22</sup> Cfr. Arturo Barraza: «Constructivismo social: un paradigma en formación».

<sup>23</sup> *Ibidem*, s. p.

<sup>24</sup> Cfr. César Coll: *ob. cit.*; César Coll *et al.*: *El constructivismo en el aula*; César Coll y Emilio Sánchez: *Ob. cit.*; y César Coll, Javier Onrubia y Teresa Mauri: «Ayudar a aprender en contextos educativos. El ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza».

dualista, y refuerza la importancia de la organización cooperativa para propiciar el aprendizaje de los educandos.<sup>25</sup>

Por su parte, Benilde García y sus compañeros se han referido al concepto de «interactividad» propuesto por Coll e Isabel Solé, que consiste en un despliegue de acciones que el profesor y los estudiantes realizan antes, durante y después de la situación didáctica.<sup>26</sup> Estos autores prestan especial atención al conjunto de aspectos que el profesor toma en cuenta antes de iniciar una clase. El concepto en cuestión incluye lo sucedido en el contexto del salón de clase, donde interactúan el maestro, sus discípulos y el contenido –los tres elementos que establecen el llamado «triángulo interactivo».

A partir de lo anterior, es posible diferenciar tres grandes dimensiones de la práctica educativa:

- Dimensión A: se refiere a lo que ocurre antes de comenzar la clase: el pensamiento del profesor, sus expectativas, creencias sobre su trabajo en el aula y sus estudiantes.
- Dimensión B: toda la interacción que se produce durante la clase. En ella se concretan las concepciones, expectativas y la planificación prevista a través de los mecanismos de interrelación que se establecen y que se ven influidos por la naturaleza propia del grupo y las características individuales de los alumnos.
- Dimensión C: lo que acontece después de la clase: la reflexión del profesor sobre su desempeño, los resultados obtenidos, etcétera.<sup>27</sup>

Estas tres dimensiones se influyen mutuamente y permiten interpretar, de manera más precisa, la práctica educativa, con vistas a incidir en la formación de los docentes y elevar la calidad de su formación.

César Coll, Javier Onrubia y Teresa Mauri publican, en 2008, su trabajo acerca de los mecanismos de influencia educativa, cuya fundamentación teórica se basa en los conceptos de zona de desarrollo próximo, el discurso educacional, el análisis ecológico del aula y la teoría de la actividad. Estos autores sostienen en el artículo que los mecanismos de influencia educativa se manifiestan en la actividad

<sup>25</sup> Cfr. César Coll *et al.*: Ob. cit.

<sup>26</sup> Cfr. Benilde García *et al.*: «Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión».

<sup>27</sup> Cfr. César Coll e Isabel Solé: «Enseñanza y aprendizaje en el contexto del aula».

conjunta de estudiantes y profesores, según las formas organizativas que adopta esta actividad y los recursos semióticos presentes en el habla de los participantes. Identifican, asimismo, dos grandes mecanismos de influencia mutua:

- El progresivo traspaso del control sobre el aprendizaje del profesor a los alumnos.
- La creación de sistemas de significados compartidos por ellos.

De acuerdo con los investigadores, el objetivo de esta línea de trabajo es el análisis de los dispositivos y mecanismos mediante los cuales se ejerce una influencia educativa eficaz –la que consigue que los alumnos y otros aprendices elaboren esquemas de conocimiento más ricos, complejos y válidos–. Para ello, estos mecanismos y dispositivos deben estar estrechamente asociados a las formas y pautas de interacción que profesores y alumnos, agentes educativos y aprendices, desarrollan en los contextos de práctica en los que participan conjuntamente.<sup>28</sup>

Por otro lado, parten de una concepción constructiva, comunicativa y cultural del aprendizaje. El proceso ocurre gracias a la mediación, la intervención y el apoyo del profesor, quien resulta el mayor responsable para orientar y guiar la construcción de los significados y sentidos que el alumno elabora, con el fin de que se acerquen, exitosamente, a los contenidos culturales que son objeto de la enseñanza y el aprendizaje.

En esta línea de investigación se estudian, igualmente, las características de los procesos de ayuda que los adultos o expertos ofrecen a los participantes menos competentes, cuando los asisten en la zona de desarrollo próximo, y se establecen relaciones con los conceptos de «andamiaje» o «participación guiada», propios del constructivismo. Tienen en cuenta, también, lo relativo a los mecanismos semióticos que se hallan presentes en el aprendizaje, a través de la actividad conjunta y del proceso de internalización de niveles más altos de intersubjetividad entre las personas que interactúan en la mencionada zona de desarrollo próximo.

Los autores aludidos destacan la importancia del análisis de las características del discurso y de las estrategias discursivas empleadas por los profesores y estudiantes en la comprensión de los procesos de influencia educativa. Igualmente, consideran en extremo

<sup>28</sup> Cfr. César Coll, Javier Onrubia y Teresa Mauri: Ob. cit.

relevante el estudio de las aulas en tanto contextos de actividad, la interrelación existente entre discurso y actividad, entre la actividad conjunta y sus instrumentos mediadores, además de las formas en las que se estructura y organiza la acción mancomunada de docentes y alumnos.

El carácter contextualmente situado de la influencia educativa es otro de los supuestos teóricos de la línea de investigación en cuestión. El reconocimiento del carácter específico del contexto de los procesos de influencia educativa, así como la importancia atribuida a las características peculiares de los ámbitos en que tienen lugar tales procesos, exigen una aproximación que tenga en cuenta diferentes situaciones y prácticas educativas. Los principios esenciales que proponen los autores son los siguientes:

- Los procesos, mecanismos y dispositivos de influencia educativa operan en el marco de la actividad conjunta o «interactividad» que se produce entre los agentes educativos y los aprendices. Esta interactividad se define como la articulación de las actuaciones del profesor y los alumnos en torno a una tarea y un contenido determinados de enseñanza y aprendizaje, y es construida por los participantes a lo largo del propio proceso de interacción.
- La interactividad se concreta en determinadas «formas de organización de la actividad conjunta», las cuales constituyen modelos regulares y reconocibles en torno a los que el profesor y sus alumnos articulan sus actuaciones, según diversas reglas o «estructuras de participación social y académica».
- Debido al hecho de operar en el marco de la interactividad, los procesos de influencia educativa se vinculan a la interrelación entre las actuaciones de los participantes, y a su evolución en el tiempo, por tanto, no remiten a comportamientos discretos del profesor o de los alumnos, aislados del flujo de la actividad conjunta, sino a actuaciones interconectadas de unos y otros que tienen un determinado significado en el contexto en que se producen.
- Los procesos de influencia educativa actúan a través de los aspectos discursivos y no discursivos de la actividad conjunta. Ambos se consideran indisociables y se entiende que el valor del discurso, desde la perspectiva de la influencia aludida,

radica, precisamente, en su capacidad de integrarse al flujo de la actividad general para mediarla semióticamente.

- Los procesos de influencia educativa son sensibles a las características de los contextos educativos en que se llevan a cabo, y a la multiplicidad de motivos que guían a los que participan en la actividad conjunta.
- Uno de los mecanismos fundamentales de influencia educativa, en situaciones de aula, es el proceso de traspaso progresivo del control y de la responsabilidad del aprendizaje del profesor a los alumnos. En tal proceso, el apoyo y la ayuda del maestro en el aprendizaje del estudiante evolucionan y se modifican para promover y asegurar una actuación más autónoma y autorregulada del alumno en la realización de las tareas, la utilización funcional de los contenidos y la gestión de su propio aprendizaje.
- Otro de los mecanismos relevantes para la influencia educativa en el aula es el proceso de construcción progresiva de sistemas de significados compartidos entre el profesor y sus alumnos.
- Los dos mecanismos señalados se distinguen por su complejidad –exigen el cumplimiento de varias condiciones y requisitos específicos–, interdependencia, no linealidad –muestran avances y retrocesos, rupturas, malentendidos e incomprendiones en momentos diversos de la actividad conjunta– y problematicidad –su logro es difícil y no se encuentra, en lo absoluto, asegurado en las situaciones de aula.<sup>29</sup>

### Métodos utilizados

El procedimiento general seguido en todas las investigaciones pertenecientes a esta línea de trabajo es el siguiente:

- Entrevistas iniciales con el profesor para identificar, seleccionar o delimitar las situaciones de observación.
- Entrevista con el profesor, previa al inicio de la secuencia didáctica (SD)/secuencia de actividad conjunta (SAC).
- Evaluación, mediante instrumentos específicos para cada situación, de los conocimientos previos de los alumnos sobre el contenido de la SD/SAC.

<sup>29</sup> Cfr. ídem.

- Registros de video y narrativo complementario de las distintas sesiones de la SD/SAC. Recogida del material utilizado o elaborado por los participantes en los encuentros y entrevistas previas y posteriores a cada sesión, realizadas primeramente con el profesor y luego con los alumnos.
- Entrevista final con el maestro acerca del comportamiento de la SD/SAC y la valoración de su desarrollo en contraste con las intenciones y planificación previas.
- Evaluación, mediante instrumentos específicos para cada situación, de los aprendizajes adquiridos por los alumnos, y relacionados con el contenido de la SD/SAC.<sup>30</sup>

### Principales resultados

Los autores refieren, entre los principales resultados de la investigación, la importancia que tienen la observación y el trabajo cooperativo de los estudiantes para el ejercicio de la influencia educativa que ha de realizar el profesor. Estos y otros resultados se vinculan a los dos cuestiones básicas presentadas a continuación:

- Los procesos de influencia educativa se hallan determinados por las sucesivas fases de ajuste de la ayuda que proporciona el docente a los estudiantes, de forma tal que, para poder ayudar a los alumnos, este debe, a su vez, ser asistido por ellos.
- Los procesos de interacción profesor-alumnos y alumnos-alumnos en el aula –procesos que, en algunas ocasiones, se plantean y estudian de manera aislada o independiente– deben ser abordados y comprendidos de manera conjunta.

Ahora bien, algunos planteamientos realizados aluden a la importancia de determinados mecanismos semióticos para el ejercicio de la influencia educativa en el habla de profesores y alumnos. En ese sentido, se presentan dos tipos distintos de discursos del docente: uno de carácter monologal, utilizado para presentar información nueva mediante una exposición al grupo, y otro, de carácter dialógico, empleado en la conversación del profesor y un estudiante en concreto.

Son valiosas también las observaciones relativas al contexto situacional de la actividad y su relación con la influencia educativa. En

<sup>30</sup> Cfr. ídem.

situaciones donde no resulta clara la razón de tal actividad, el ejercicio de la influencia educativa se asocia no solo con los mecanismos de traspaso y construcción de sistemas de significados compartidos en el aula, sino también con la capacidad de los participantes para establecer un motivo educativo compartido para la propia actividad conjunta, y para definir sus formas de organización.

Otros resultados obtenidos ponen de relieve la relación entre prácticas de evaluación, actividad conjunta e influencia educativa, al ser estudiadas las secuencias de prácticas evaluativas para revelar de qué forma estas podrían llevar a cabo el ajuste de las ayudas, y hacer más efectiva la influencia educativa sobre el alumnado.

La presente línea de investigación incluye, también, el estudio de las interacciones entre la práctica docente y las concepciones del profesorado sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje. Tiene igualmente en cuenta el papel que ejerce el uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) en la actividad conjunta de profesores y estudiantes, y en la influencia educativa.

### **Valoración de la línea de investigación**

El trabajo realizado, que responde al modelo conversacional en el estudio de las interacciones en el aula, ha producido gran cantidad de acercamientos al tema de las prácticas educativas. Estos han tomado en cuenta las interacciones entre profesores y estudiantes, entre padres e hijos y entre iguales, según los distintos niveles de enseñanza, formales y no formales, y con diversos contenidos. Su objetivo ha sido comprender los procesos de influencia educativa que operan en la actividad conjunta de los participantes, y han puesto de manifiesto procesos interpsicológicos implicados en la ayuda ajustada a diversas situaciones educativas.

De especial interés resulta el enfoque teórico interdisciplinario donde se sustentan estos acercamientos, puesto que integra la concepción constructivista de la educación y contempla la perspectiva sociocultural de inspiración vigotskiana, como se plantea en los trabajos sobre los procesos de asistencia y apoyo en la zona de desarrollo próximo. Se incluyen, igualmente, algunos aspectos de la teoría de la actividad, del examen del discurso educacional y del análisis ecológico en el aula, lo cual permite una visión más enriquecedora del objeto de estudio.

Son productos centrales de estas investigaciones los conceptos de «interactividad» y «mecanismos de influencia educativa», los que per-

miten abordar la ayuda brindada por el profesor a través de la estructura de la interactividad y su evolución, y el uso de determinados modelos semióticos. Sin dudas, esta línea de trabajo constituye una nueva forma de expresión de la unidad entre actividad y comunicación, propuesta por Lev S. Vigotsky.

Sin dejar de considerar los aportes de las reflexiones anteriores a la comprensión de los procesos de influencia educativa, es necesario señalar que estos continúan siendo fieles a la concepción constructivista de la educación, y abordan el tópico de forma limitada. En muy diversas ocasiones, se han trabajado los conceptos de «influencia educativa» e «instruccional», y se ha obviado toda la riqueza que posee lo afectivo en la formación de la personalidad de los jóvenes educandos.

Las propuestas de niveles y de unidades de análisis, así como su operacionalización y evaluación, presentan gran valor metodológico. Sin embargo, el rigor con que se atiende el análisis de las interacciones en el aula, de las diversas formas de la actividad conjunta y del discurso educacional, puede desdibujar la influencia educativa que ejerce el docente como ser humano y como profesional sobre sus alumnos.

### **Consideraciones finales**

El creciente interés por la práctica docente ha resaltado el análisis de las interacciones en el aula, puesto que, tal y como afirma César Coll, en ella «se acaba plasmando en buena medida la influencia de los factores, procesos y decisiones que tienen su origen en otros ámbitos espaciales e institucionales y que, en este sentido, constituye un espacio privilegiado de indagación».<sup>31</sup>

La comunicación entre profesor y estudiantes ha sido analizada desde la década del treinta, debido a su importancia para lograr un mejor proceso educativo. A lo largo de los años, los paradigmas teóricos que sustentan las investigaciones han evolucionado, por lo que se ha obtenido una comprensión más rica y completa de la naturaleza de la interacción entre ambos protagonistas de la educación.

En sus inicios, los análisis partían de una visión unilateral, centrada en la influencia del docente sobre sus alumnos y sustentada por el esquema proceso-producto y en la concepción de la comunicación

<sup>31</sup> *Ibidem*, p. 6.

como simple transmisión del emisor –maestro– al receptor –estudiante–. Se abordaban por otra parte, los procesos de codificación de los mensajes del educador y de decodificación por parte de los alumnos pero, a pesar de brindar aportes, los trabajos ofrecían resultados insuficientes para explicar la complejidad de las interacciones en la práctica docente.

El modelo de la comunicación profesor-alumnos, solo como transmisión de información, ha sido superado en la actualidad por otros de naturaleza más compleja e interdisciplinaria, como el sistémico instruccional y el conversacional. Este último tiene como base teórica una perspectiva socio-etnográfico-lingüística y en él se integran aportes de la pedagogía no directiva de Carl Rogers, de la pedagogía operatoria de Jean Piaget, del enfoque histórico cultural y del constructivismo social, junto a la sociolingüística, la semiótica y otras ciencias. Este modelo asume el intercambio como unidad mínima del lenguaje –concepto definido en párrafos anteriores.

Ahora bien, en el campo investigativo de esta temática, el constructivismo social ocupa un lugar relevante. En su interpretación se integran la ley genética del desarrollo, la zona de desarrollo próximo y los conceptos de «actividad», «actividad conjunta» y «mediación», de Lev S. Vigotsky.

Se consideran también importantes los trabajos desarrollados por César Coll, Javier Onrubia y Teresa Mauri, acerca de los mecanismos de influencia educativa. Los estudios que se han derivado de esta última resultan de gran valor teórico y metodológico, aunque aún no explican, en toda su complejidad, las diversas formas que adopta la influencia del docente sobre la personalidad de los estudiantes, formas indudablemente caracterizadas por la actividad conjunta y la comunicación.

## Bibliografía

- BARRAZA, ARTURO: «Constructivismo social: un paradigma en formación», *Revista Psicología Científica.com*, n.º 4(5), 2002, <<http://www.psicologia-cientifica.com/bv/psicologia-222-1-constructivismo-social-un-paradigma-en-formacion.html>> [10/11/2010].
- CASTRO, FIDEL: «Discurso en el acto de graduación de 10 658 egresados del Destacamento Pedagógico Universitario “Manuel Ascunce Domenech” en el polígono de Ciudad Libertad, el 7 de julio de 1981», <<http://www.cuba.cu/gobierno/discursos/1981/esp/f070781e.html>> [14/1/2014].

- COLL, CÉSAR: «Análisis de la práctica educativa: reflexiones y propuestas en torno a una aproximación multidisciplinar», *Tecnología y Comunicación Educativa*, n.º 24, México D. F., enero, 1994, pp. 3-29.
- COLL, CÉSAR y EMILIO SÁNCHEZ: «El análisis de la interacción alumno-profesor: líneas de investigación», *Revista de Educación*, n.º 346, Sevilla, mayo-agosto, 2008, pp. 15-32.
- COLL, CÉSAR e ISABEL SOLÉ: «Enseñanza y aprendizaje en el contexto del aula», César Coll *et al.*, *Desarrollo psicológico y educativo. Psicología de la educación superior*, Alianza Editorial, Madrid, 2001, pp. 357-386.
- COLL, CÉSAR; JAVIER ONRUBIA y TERESA MAURI: «Ayudar a aprender en contextos educativos. El ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza», *Revista de Educación*, n.º 346, Sevilla, mayo-agosto, 2008, pp. 33-70.
- COLL, CÉSAR y ROSA COLOMINA: «Interacción entre alumnos y aprendizaje escolar», César Coll *et al.*, *El constructivismo en el aula*, Editorial Grao, Barcelona, 1999.
- COLL, CÉSAR *et al.*: *El constructivismo en el aula*, Editorial Grao, Barcelona, 1999.
- COLL, CÉSAR *et al.*: *Desarrollo psicológico y educativo. Psicología de la educación superior*, Alianza Editorial, Madrid, 2001.
- CUBERO, ROSARIO *et al.*: «La educación a través de su discurso. Prácticas educativas y construcción discursiva del conocimiento en el aula», *Revista de Educación*, n.º 346, Sevilla, mayo-agosto, 2008, pp. 71-104.
- GARCÍA, BENILDE *et al.*: «Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión», *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 2008, <<http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialo-redocarranza.html>> [10/11/2010].
- JAKOBSON, ROMAN: *Arte verbal, signo verbal, tiempo verbal*, Fondo de Cultura Económica, México D. F., 1992.
- MEDLEY, D. y PATRICIA CROOK: «Research in Teaching Competency and Teaching Tasks», *Theory into Practice*, n.º 19, Ohio, April, 1980, pp. 297-316.
- OJALVO MITRANY, VICTORIA: «Educación democrática: ¿utopía o realidad?», ponencia, Curso Internacional La Democracia en las Aulas, CEPES, La Habana, septiembre de 2003.
- ONRUBIA, JAVIER: «Enseñar: crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas», en César Coll *et al.*, *El constructivismo en el aula*, Editorial Grao, Barcelona, 1999, pp. 101-124.
- PIAGET, JEAN: *Corrientes principales en psicología*, George Allen & Unwin, Londres, 1973.

- RIETVELDT, FRANCIS: «Interacción alumno-profesor», s. a., <<http://www.monografias.com/trabajos7/inal/inal.shtml>> [12/11/2010].
- ROGERS, CARL: *Libertad y creatividad en educación en la década de los ochenta*, Paidós, Barcelona, 1992.
- ROJAS, IGNACIO: «La interacción profesor-alumnos en las aulas y su importancia como objeto de investigación», ponencia III Congreso Nacional y II Internacional Retos y Expectativas de la Universidad, UAEM-FCP/AP-CIPAP, Toluca, 2002, <[http://www.sectec.udg.mx/Fretosyexpectaciones/2520Generales/2520Ponencia148.doc&ei=7B3UUoiyG8LXrQHlpYGoCg&usg=AFQjCNGqHgTcI3yccwzflX0oYg2gBk\\_IOW](http://www.sectec.udg.mx/Fretosyexpectaciones/2520Generales/2520Ponencia148.doc&ei=7B3UUoiyG8LXrQHlpYGoCg&usg=AFQjCNGqHgTcI3yccwzflX0oYg2gBk_IOW)> [12/11/2010].
- SÁNCHEZ, EMILIO y JAVIER ROSALES: «La práctica educativa. Una revisión a partir del estudio de la interacción profesor-alumnos en el aula», *Cultura y Educación*, vol. 17, n.º 2, Madrid, febrero, 2005, pp. 147-217.
- SLAVIN, ROBERT: «Salas de clase efectivas, escuelas efectivas: plataforma para una reforma educativa en América Latina», PREAL, Santiago de Chile, 1996.
- VELASCO, ANTONIO: «Un sistema para el análisis de la interacción en el aula», *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 42, Madrid, marzo, 2007, pp. 1-12.
- VIGOTSKY, LEV S.: *Pensamiento y lenguaje*, Sotzkeguez, Leningrado, 1934.  
\_\_\_\_\_: *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*, Editorial Científico-Técnica, La Habana, 1987.
- VILLALTA, MARCO: «Estrategias metodológicas para el análisis de las interacciones en sala de clases», 2009, <<http://libra.msra.cn/Publication/6516141/estrategias-metodol-gicas-para-el-an-lisis-de-las-interacciones-en-sala-de-clases>> [13/1/2014].



# El grupo como espacio de construcción y desarrollo de la subjetividad

---

ANA VICTORIA CASTELLANOS NODA

El papel del grupo como agente mediador de las relaciones individuo-sociedad, en tanto espacio social de génesis y desarrollo de la subjetividad, plantea a la investigación psicológica importantes retos en la búsqueda de soluciones encaminadas a potenciar tal papel mediador y transformador. Es incuestionable la influencia de los diferentes grupos a los que pertenece el sujeto a lo largo de su vida, en la formación y devenir de su personalidad.

El grupo, como célula real de la sociedad, es un intermediario de las relaciones individuo-sociedad, puesto que refleja la estructura social y sus conexiones, sin que ello implique su sustitución.

En la relación individuo-grupo-sociedad, es el último elemento el que determina la actividad y estructura grupal a partir de los fines sociales generales, pero, a su vez, el segundo componente de la tríada es el depositario de los valores, actitudes y normas que incorporan sus miembros como resultado de su historia personal y grupal. Estos aspectos, al converger en el espacio del colectivo, permiten coordinar su actividad en un mismo sentido, para así cambiar la realidad social. La subjetividad se entenderá entonces como una construcción particular erigida como producto de una constante interpenetración de lo grupal, lo individual, y lo social.

El carácter dinámico de la dicotomía grupalidad-medio social caracteriza los cambios cualitativos de unas formas en otras, como, por ejemplo, el tránsito de las diferentes etapas en el desarrollo del grupo, desde su génesis como conjunto indiscriminado de personas, hasta su constitución en comunidad psicológica o sujeto grupal.

De esta forma, la perspectiva psicosocial no se limita a la determinación de los criterios objetivos para la existencia de un grupo social

real, sino que penetra, en su análisis psicológico, en la determinación de las características propias del conjunto, de los mecanismos de formación y establecimiento de estas y, en la conversión de estos grupos objetivamente originados en una comunidad verdaderamente psicológica. Para algunos autores, la cualidad principal, puramente psicológica del grupo, es la presencia del «sentimiento de nosotros», indicador peculiar de la toma de conciencia o sentido de pertenencia a determinada colectividad. «La participación general de los miembros del grupo en la actividad grupal conjunta condiciona la formación de la comunidad psicológica entre ellos y de esta manera el grupo se convierte en un fenómeno psicosocial».<sup>1</sup>

### **El trabajo grupal en la enseñanza**

La historia de la pedagogía muestra significativos avances y retrocesos en el pensamiento pedagógico, que reflejan diferentes –y, por momentos, contradictorias– concepciones en relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las concepciones predominantes distinguen de manera particular las tendencias contemporáneas, caracterizadas por una forma determinada de analizar la mencionada relación entre enseñanza y aprendizaje. Algunos de los modelos y enfoques propuestos absolutizan y dimensionan el proceso de enseñanza, centrados en la estructuración de contenidos o en el logro de resultados, además de prestar atención a la elaboración de estrategias que posibiliten la transmisión de información. Otros, por su parte, dirigen su atención al proceso de aprendizaje, al sujeto que aprende y a los mecanismos psicológicos que están en la base del ejercicio educativo. Sin embargo, ambas perspectivas teórico-metodológicas adolecen y participan de una deficiencia común: la unilateralidad de la comprensión en la enseñanza-aprendizaje.

Resulta necesario destacar el término «proceso», pues es la esencia de la dicotomía imperante en algunos de los modelos elaborados. El vocablo, conceptualmente, implica una relación interdependiente, dialéctica, y mutuamente condicionada de sus elementos. La enseñanza y el aprendizaje constituyen un proceso unitario y, solo así, puede ser comprendido, planificado, orientado, ejecutado y controlado.

La aludida concepción excluyente y unilateral del proceso de enseñanza-aprendizaje ha sido superada afortunadamente por intentos renovadores que parten de su comprensión como unidad. Entre

<sup>1</sup> Galina Andreeva: *Psicología social*, p. 157.

estos se encuentra un modelo fundamentado en el enfoque histórico cultural, considerado un importante avance en el presente tema.

Uno de los aspectos del debate sobre la enseñanza-aprendizaje está referido a su carácter individual y/o colectivo. En tal dirección, se distinguen no solo los enfoques que defienden su relación como elementos constituyentes de un mismo ejercicio, sino también aquellos que reconocen uno de estos polos, y los que plantean que todo el aprendizaje tiene un carácter grupal.

Un significativo argumento a favor de la última posición apunta hacia el carácter social del aprendizaje. En efecto, tal y como se ha señalado, esta actividad constituye un proceso social por su contenido –conocimientos, valores, sentimientos, modos de actividad y formas de relación experimentados por la humanidad– y, además, por las condiciones y los modos de adquisición que implican una relación con el otro. Puede estar constituido por un sujeto individual, socialmente configurado, por un grupo de personas que comparten objetivos afines, por objetos en los cuales se materializa y se objetiviza la experiencia de la humanidad y, finalmente, por uno mismo, en la medida en que cada situación particular de aprendizaje implica una reestructuración o reconfiguración del «yo», de sus formaciones psicológicas y de sus estrategias de actuación en función de las exigencias circunstanciales.

Esta determinación social de los diferentes modos de concebir al otro ha determinado su identificación con el término de «sujeto colectivo», lo que, de hecho, ha permeado los criterios que plantean que la enseñanza, por ser un proceso social, constituye un colectivo, es decir, que todo aprendizaje implica una relación con un sujeto múltiple.

Uno de los criterios que ha contribuido a asignar ese carácter grupal al proceso de enseñanza-aprendizaje se encuentra asociado a la falsa impresión de que todo el aprendizaje escolar se desarrolla en grupos. Sin embargo, la simple coincidencia en tiempo y espacio de un número determinado de alumnos en el salón de clases no constituye condición suficiente para conformar uno. En tales condiciones, solo se debe hacer referencia a un conjunto de personas o a un agregado, que en su calidad de auditorio comparte un ámbito común para «tomar» la clase y «recibir» la enseñanza.

El presente estudio expone una clara distinción entre «aprendizaje social» y «aprendizaje grupal». La última de estas modalidades es un

tipo especial de actividad, donde lo colectivo se expresa en su real dimensión sociopsicológica y el sujeto múltiple tiene determinada especificidad. Este aspecto será abordado posteriormente en detalle.

La aplicación del trabajo grupal a la educación, en las últimas décadas, ha mostrado una tendencia creciente, lo que en gran medida ha sido motivado por el «halo mágico» que los efectos inmediatos de esta forma de enseñanza han mostrado sobre el desarrollo individual y grupal. Así, lo más característico y frecuente en la práctica educativa actual es la utilización de un conjunto de técnicas de diferente procedencia, con un insuficiente dominio o conocimiento de las concepciones de grupo que fundamentan su utilización.

Las técnicas grupales han venido a dar respuestas a esa urgente y constante necesidad de los educadores de disponer de un cúmulo de herramientas que les permitan introducir cambios en su práctica y alcanzar resultados inmediatos. Este es el camino que con mayor frecuencia le ha tocado recorrer al trabajo grupal en la enseñanza.

La preocupación y la instauración de los fenómenos colectivos en la educación precedieron a la constitución de las disciplinas que los explican, en particular, la psicología social de los grupos; lo cual justifica que los primeros intentos no se fundamenten en una concepción teórica del grupo.

A partir de los enfoques teóricos y metodológicos desarrollados, se han propuesto diferentes modelos educativos que hacen énfasis en el papel del grupo, no solo como una vía o medio para la activación de la enseñanza, sino también como un instrumento valioso de acción para una nueva educación que implique crecimiento y, por tanto, aprendizaje y comunicación. Distingue, sin embargo, a estos sistemas y modelos la forma en que han adecuado e introducido, en la práctica docente, los aportes de la teoría de grupos, lo que ha condicionado la comprensión de estos, y la instrumentación que realizan del proceso de enseñanza sobre la base de tales enfoques. Por todo lo anterior es que se ha implementado la utilización de diversos dispositivos grupales para abordar el aprendizaje: dinámica de grupos, grupo operativo, grupos de reflexión, grupos autogestionarios, aprendizaje experiencial, aprendizaje cooperativo, actividad productiva conjunta, aprendizaje grupal, entre otros.

Anton Petrowsky comparte el criterio de que la vía principal de influencia educativa, en la formación de la personalidad, es el proceso docente educativo, de cuya organización depende, en gran medida, su

éxito. Tradicionalmente, la forma más común de organización de la actividad de estudio es la individual y frontal, en la que no hay colaboración e interacción entre los alumnos, donde el éxito de cada uno no es una condición para el de los demás y a la que se contraponen la actividad conjunta, o sea, el trabajo grupal.<sup>2</sup>

Este trabajo grupal se desarrolla en una atmósfera de interacción conjunta coordinada por los participantes, lo que impone el intercambio de productos de la actividad y el surgimiento de relaciones de interdependencia y control mutuo. En tales condiciones, el estudio puede propiciar el surgimiento de una verdadera grupalidad. La inclusión del estudiante en la docencia activa el autoconocimiento y la autovaloración, y produce cambios en su contenido que propician el desarrollo de la autorregulación consciente, dirigida hacia un objetivo.

Petrovsky insiste en la necesidad de buscar vías grupales de la actividad docente, donde la incorporación del alumno al proceso del ejercicio cognoscitivo active y condicione, de manera más eficiente, la formación de una posición activa de la personalidad. De ese modo, la aprobación social y el aporte individual de cada miembro del grupo al logro de los resultados, la posibilidad de cooperar con la actividad y la comprensión de sí mismo como participante de este proceso, se convierten en importantes elementos motivacionales.<sup>3</sup> Tal posición se va desarrollando a través de la correcta organización del trabajo grupal, de la solución de las tareas vinculadas al contenido del estudio y de la interacción grupal. Todo ello demanda una adecuada dirección y orientación del profesor.

Importantes aportes a la comprensión del ejercicio del estudio, en tanto actividad conjunta, los realiza la psicóloga rusa Valentina Liaudis, quien elabora, sobre la base del enfoque histórico cultural y, en particular, de la teoría de la actividad, una metodología para la enseñanza de la psicología.<sup>4</sup>

La situación actual de la escuela cubana permite destacar dos direcciones esenciales. La primera, establecida por la urgencia del cambio, destaca la utilización indiscriminada de técnicas grupales de diversas procedencias, donde este cambio en la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje se centra, de manera particular, en el método

<sup>2</sup> Cfr. Anton Petrovsky: *Teoría psicológica del colectivo*.

<sup>3</sup> Cfr. ídem.

<sup>4</sup> Cfr. Valentina Liaudis: *Metodología de la enseñanza de la psicología*.

de enseñanza sin considerar el resto de las categorías pedagógicas que lógicamente suponen una transformación, dada la naturaleza del propio aprendizaje grupal. La segunda dirección caracteriza un conjunto de experiencias que, a partir de la práctica investigativa, aborda el fenómeno grupal de la adquisición del conocimiento.

En estas experiencias resulta común, según la base de la concepción marxista del proceso de enseñanza y del grupo, la búsqueda de la integración y la aproximación de diferentes modelos teóricos, de acuerdo con el empeño de lograr una nueva sistematización del fenómeno grupal en la enseñanza.

Se destacan así los trabajos desarrollados por Alicia Minujin en la propuesta de un modelo de «escuela diferente», a través de un sistema autorregulado de actividades escolares sustentado en las teorías de Lev S. Vigotsky y Enrique J. Pichon Riviére. En la línea de los estudios de posgrado, resultan determinantes los análisis de Maricela Rebollar, cuyo centro de atención es el aprendizaje grupal como estrategia pedagógica para la educación, específicamente de los profesionales, donde se integran los enfoques de Vigotsky, Carl Rogers y Pichon. En la misma dirección, se proyecta la investigación de Ana Luisa Segarte y Oksana Kraftchenko sobre la redimensión del rol del docente, a través de la integración de los postulados del enfoque histórico cultural y la metodología de grupos de formación ideada por Mirtha Cucco.<sup>5</sup>

Sobresale de forma particular en estas experiencias, el lugar conferido al grupo, no como simple objeto, medio o condición del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino como sujeto, en el que proceso de aprendizaje y el grupal se expresan en su totalidad.

En las diferentes tendencias pedagógicas analizadas, se detectan dos fundamentales: la denominada «enseñanza en grupo centrada en el individuo», y la enseñanza centrada en el grupo. Cada una responde a opciones conceptuales diferentes de lo grupal, las cuales han sido básicamente retomadas de la psicología de grupo. De estas se derivan un conjunto de dispositivos y técnicas grupales, como propuestas alternativas de trabajo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En las tendencias pedagógicas que otorgan al grupo carácter de escenario de aprendizaje, se expresan tres procesos íntimamente relacionados: el proceso de enseñanza, el de aprendizaje y el grupal. Sin

<sup>5</sup> Cfr. Oksana Kraftchenko y Ana Luisa Segarte: «La redimensión del rol de educador y la formación de profesores en el rescate de la tarea educativa».

embargo, la relación que se establece entre ellos adquiere dimensiones distintas en los modelos propuestos.

Es característico, desde los primeros intentos de introducción del grupo en educación, su comprensión como una forma de estructurar y de organizar la clase, con el objetivo esencial de lograr una mejor educación social –habilidades comunicativas, hábitos de comunicación, etcétera–. Se trata de ordenar el sistema de relaciones entre los estudiantes para propiciar y estimular una interacción que promueva el desarrollo de actitudes de cooperación, de solidaridad y de ayuda mutua entre los participantes durante la realización de actividades cotidianas.

En una dirección similar, se proyectan aquellos modelos que destacan las potencialidades del grupo como condición favorable para el aprendizaje, además de las técnicas grupales, como métodos de enseñanza que favorecen la apropiación del conocimiento. Lo anterior significa que el proceso de enseñanza transcurre en condiciones de trabajo en grupo y a través del empleo de métodos grupales, para propiciar la adquisición de conocimientos, especialmente dirigidos a lograr mejores aprendizajes.

Tanto una variante como la otra responden a la ya aludida enseñanza en grupo centrada en el individuo, es decir, el grupo actúa como medio o condición para el desarrollo del sujeto, aspecto que limita las propias posibilidades de desarrollo de los elementos constituyentes de esta relación: la enseñanza, el aprendizaje y el proceso grupal.

Ahora bien, en la vertiente «enseñanza centrada en el grupo», que implica, como su nombre indica, trabajar con el grupo y desde el grupo, este adquiere su real dimensión como sujeto de aprendizaje, lo que exige partir de sus características, sus potencialidades, el desarrollo alcanzado, los momentos que está viviendo y los procesos dinámicos que determinan su funcionamiento, para, sobre esa base, estructurar el proceso de enseñanza-aprendizaje. De tal manera, no solo se promoverá el logro de los aprendizajes propuestos, sino también el desarrollo del propio grupo y de sus miembros.

En esta perspectiva se encuentran implícitas, fundamentalmente, dos direcciones: una primera que, tras reconocer las posibilidades del grupo, se limita a organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje según sus características actuales o reales; y una segunda que proyecta su acción hacia la transformación del grupo, partiendo de reconocer no solo su desarrollo real, sino, además, sus potencialidades. La última de tales

direcciones expresa la verdadera relación de unidad que debe existir, armónicamente, entre la enseñanza, el aprendizaje y el proceso grupal.

Estos modelos, sin embargo, presentan diferencias en cuanto a la interpretación y análisis que realizan del proceso grupal, cuestión que responde al enfoque psicológico que fundamenta las diversas propuestas pedagógicas. Algunos de ellos centran su atención en los aspectos «explícitos» o «manifiestos» del acontecer grupal, mientras que, en otros, los aspectos «latentes» o «implícitos» son los que permiten conocer la esencia del funcionamiento del grupo. De aquí se derivan varias metodologías para el tratamiento del colectivo en la educación.

Otro elemento distintivo entre los enfoques es la relación individuo-grupo-sociedad. En diversas concepciones, el grupo permanece como una célula cerrada, abstraída del sistema de relaciones sociales, ajeno a la influencia de factores de esta índole, y su actuación se limita al «aquí y ahora». Sin embargo, otras lo conciben dentro del contexto histórico social que lo determina como entidad principal de la sociedad, al destacar su condicionamiento social y su carácter transformador de la realidad, aspecto que se corresponde con la comprensión marxista de la relación mencionada.

En cuanto a esta dependencia existente entre individuo-grupo-sociedad, llama la atención la posición presentada en algunos enfoques al atribuirle a la sociedad un carácter alienante, obstaculizador y perturbador del desarrollo individual y grupal. Aunque el grupo no es ajeno a las influencias del entorno social, no actúa como portador de los valores sociales que se sustentan, sino que se presenta como espacio para el enriquecimiento personal, donde se exaltan las necesidades e intereses individuales de cada uno de los miembros, en la búsqueda del ideal democrático que se pretende lograr y que se contrapone a los valores que la sociedad propugna.

En la interpretación enajenante de la relación individuo-sociedad, resulta válido referir la advertencia formulada por Alekséi Leontiev acerca de:

estar prevenidos contra la comprensión de la actividad del hombre como una relación entre este y la sociedad que se le opone. Las concepciones neopositivistas tratan de imponer la contraposición entre el individuo humano y la sociedad. Aquí se omite lo principal: en la sociedad el hombre no encuentra simplemente las condiciones externas a las que debe acomodar su actividad, sino que estas mismas condiciones sociales conllevan los

motivos y finalidades de su actividad, sus medios y procedimientos, la sociedad produce la actividad de los individuos que la forman. Esto no significa que la actividad de esos individuos personifica las relaciones de la sociedad y su cultura. Existen complejas transformaciones y tránsitos que las vinculan, de manera que es imposible su reducción de una a otra.<sup>6</sup>

Un aspecto importante, que se revela en las diferentes propuestas, es la exaltación de los aspectos emocionales en el proceso docente, lo cual constituye un gran avance en la aplicación del principio de la unidad entre lo afectivo y lo cognitivo. Llama la atención, en tal sentido, la utilización de términos como «aprendizaje vivencial», «aprendizaje experiencial» y «aprendizaje significativo», con los que se enfatiza el papel de la relación afectiva y del valor emocional del conocimiento. Carlos Zarzar destaca esta relación al afirmar que «un aprendizaje es más significativo mientras mayor sea su relación con la personalidad y con la vida toda del individuo. Mientras mayor sea la relación que el alumno vea entre aquello que estudia y su vida (pasada, presente y/o futura), mayor será su empeño y dedicación al estudio, y los aprendizajes que logra serán más profundos y duraderos».<sup>7</sup>

En todos estos enfoques, o en la mayoría de ellos, el aprendizaje es, principalmente, a través de vínculos, de relaciones con el mundo exterior que no es ajeno, sino que, por el contrario, implica al estudiante como un todo, como personalidad.

Tal comprensión de la unidad de lo afectivo y lo cognitivo, sin embargo, refleja posiciones diferentes y en ocasiones extremas. Así, se manifiestan algunas que, en su intento de rescatar el papel de lo afectivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, limitan el conocimiento a la experiencia individual, a las necesidades e intereses de cada miembro del grupo. De esta forma, el conocimiento surge, posteriormente, de la conceptualización de experiencias individuales que el grupo ha logrado colectivizar a través de su movimiento y desarrollo.

Tendencias igualmente contraestas se encuentran en la relación entre trabajo individual y trabajo grupal. En algunos de los enfoques propuestos, el primero se concibe como un momento imprescindible de la metodología grupal de aprendizaje; sin embargo en otros, por el

<sup>6</sup> Alekséi Leontiev: «El problema de la actividad en la psicología», p. 260.

<sup>7</sup> Carlos Zarzar: «Diseño de estrategias para el aprendizaje grupal. Una experiencia de trabajo», p. 37.

contrario, se minimiza o no se tiene en cuenta, lo cual lleva a sobrevalorar el ejercicio colectivo.

Como rasgo común en los diferentes modelos, el rol asignado al profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje muestra funciones y exigencias esencialmente opuestas al enfoque tradicional.

Posiciones un tanto exageradas, en un intento de reivindicar el papel del grupo en el proceso de aprendizaje, y superar el marcado autoritarismo del profesor en los enfoques tradicionales, le asignan a este un papel abstinerente, no directivo, de facilitador o de copensor. En sus diferentes variantes, corresponde al docente responder a las solicitudes del grupo, interpretar su comportamiento y devolverlo para que elabore y supere los obstáculos que se presentan en el proceso de aprendizaje y en su funcionamiento. El grupo, por otra parte, debe determinar qué quiere aprender, de qué manera quiere aprender y cómo superar los obstáculos, miedos y ansiedades que se presenten. En contraposición con estas concepciones, se mantienen aquellos criterios que asignan al profesor las funciones de dirigir y orientar el proceso de enseñanza, el aprendizaje y el proceso grupal.

En el recorrido realizado por las tendencias pedagógicas contemporáneas, que confieren al grupo un importante papel en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a partir de diferentes proyectos teórico metodológicos, se ha pretendido destacar y diferenciar las concepciones que del grupo y lo grupal prevalecen en la esfera de la educación. En ocasiones, este interés se ha limitado a la condición del colectivo como medio o herramienta para el logro de aprendizajes más significativos, sin embargo; otras posiciones defienden el hecho de que su crecimiento y desarrollo constituyen un objetivo en sí mismo a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las propuestas grupales en la enseñanza, como cualquier intento de cambio, rompen con esquemas y estructuras anteriores, establecidos por la tradición, y no se han encontrado exentas de fuertes críticas, sobre todo por los partidarios de la enseñanza centrada en el individuo.

La oposición promueve el debate a partir de la pérdida de la individualidad que implica el considerar a la clase como un grupo, como totalidad no diferenciada. Como principales críticas se presentan las exigencias que impone esta forma de enseñanza, en relación con las condiciones materiales, el tiempo, la preparación del profesor para asumir su nuevo rol de coordinador de grupo, junto a sus intenciones

de lograr el ideal democrático, la gestión de los estudiantes en la institución escolar, el establecimiento de relaciones de igualdad en sociedades que propugnan modelos sociales autoritarios o antidemocráticos, entre varios aspectos.

Diversos argumentos, opuestos a la primera de estas críticas, pueden ser esgrimidos al atender al carácter social del ser humano y al grupo como condición esencial de su existencia y desarrollo. Ciertamente, el trabajo grupal en determinadas situaciones y contextos ha sido utilizado con fines de manipulación del individuo, como ámbito enajenante y alienante. Ello, por supuesto, responde a concepciones más generales que condicionan la forma particular de interpretación y aplicación del trabajo grupal, como, en especial, la posición política, ideológica, los intereses de clase y la concepción del hombre que cada sujeto asume en su actuación.

Con respecto al segundo punto, es evidente que las formas grupales de enseñanza deben responder entre ellas a determinadas exigencias, y a nuevas formas de organización y estructuración del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto demanda necesariamente una mayor preparación del profesor, no solo en la materia que imparte, sino, además, en los conocimientos sobre el grupo. El docente se enfrenta siempre a situaciones grupales, aunque trabaje o no en/con el grupo, y su desconocimiento de la realidad del conjunto lo pone ante situaciones que difícilmente puede solucionar o superar y que, de modo inevitable, afectan el proceso de enseñanza-aprendizaje. Tal conocimiento sobre el grupo debe constituir un requerimiento general del maestro, independientemente de la especificidad que se requiera, cuando se asuma alguna de las propuestas grupales analizadas.

Finalmente, si se comparte el criterio de que la escuela no solo constituye un medio para reproducir el sistema social imperante, sino que una de sus funciones es la transformación de la realidad, entonces se erige como pertinente la incorporación de nuevas propuestas que propugnen y estimulen el cambio.

En la mayoría de los enfoques grupales, ha prevalecido la consideración del grupo como objeto o condición del proceso de enseñanza y no como sujeto de aprendizaje. Entenderlo y reivindicarlo como tal, además de partir del proceso grupal y su dinámica, permite la ubicación en una perspectiva diferente. Con esto se establecen las bases de una nueva didáctica que ha de permitir aprovechar las posibilidades del grupo y toda la riqueza que mana de sus potencialidades.

## Aprendizaje grupal

La concepción de aprendizaje grupal, asumida en el presente trabajo, parte de las ideas medulares formuladas por Lev S. Vigotsky, acerca del carácter rector de la enseñanza en el desarrollo psíquico del niño. Esta se dirige a difundir la experiencia histórico social acumulada por la humanidad, y su tarea es lograr el desarrollo pleno e integral de la personalidad.<sup>8</sup>

En la relación enseñanza-aprendizaje, el primero constituye el momento central, el mecanismo de apropiación de esta experiencia, y a partir de él se organiza el proceso pedagógico. En la concepción vigotskiana, el aprendizaje del niño no se inicia con la enseñanza escolar, y su comienzo no es desde cero, sino que existe una prehistoria. Ello implica que aprendizaje y desarrollo no se encuentren por primera vez en la edad estudiantil, pues comienzan desde el inicio de la vida. La enseñanza bien organizada trae consigo el desarrollo mental, y el aprendizaje, por tanto, se concibe como el momento interno, necesario y universal para el proceso de desarrollo infantil, aunque no para las capacidades naturales, sino para las históricas del ser humano.<sup>9</sup>

Desde esta comprensión, el proceso de enseñanza-aprendizaje no sería algo idéntico al devenir posterior o exterior, por el contrario, sería condición previa necesaria al proceso de desarrollo cualitativo.

La concepción de Vigotsky, junto al reconocimiento de los procesos individuales de aprendizaje, destaca la comprensión de estos como actividad social, de producción y de reproducción del conocimiento, a través de los cuales, en sus inicios, el niño asimila los modos sociales de actividad y de interrelación, para, posteriormente, adquirir los fundamentos del conocimiento científico en condiciones de orientación e interacción social.

A través del aprendizaje, el sujeto incorpora y se apropia de la experiencia histórico social, configura su mundo interno, asume modos de actividad y de interacción, funciones y formas de relación en situaciones que son reconstruidas por el hombre como sujeto de su actividad. Así,

cada uno de nosotros hoy es el punto de llegada de una historia, de una trayectoria de aprendizajes, donde se ha ido desarrollando nuestra capacidad de sentir, hacer y pensar y como situación subyacente hemos

<sup>8</sup> Cfr. Lev S. Vigotsky: *Problemas de la psicología infantil*, t. IV.

<sup>9</sup> Cfr. Lev S. Vigotsky: *Psicología del arte*.

aprendido a aprender, lo que implica que en la multiplicidad de experiencias hemos ido construyendo un modelo, una matriz de encuentro con lo real, una forma de relación con el mundo.<sup>10</sup>

Aprendizaje y desarrollo aparecen juntos desde el principio mismo de la vida, y solo en tal unidad es posible el último de ellos. El primero propicia y genera el desarrollo a través de la relación con otros, de la interacción, la comunicación, es decir, que a partir de un proceso conjunto de cooperación, se podrá potenciar el progreso. Vigotsky afirma que el desarrollo cultural es posible, porque el niño puede aprender de y relacionarse con los otros, considerados agentes sociales de desarrollo.<sup>11</sup>

El aprendizaje se concibe como una actividad social, y ello remite a un análisis en dos planos: el primero, relativo al contenido de lo apprehendido, es decir, a toda la experiencia histórico social creada por la humanidad, y el segundo referido a las condiciones de apropiación de esta experiencia a través de la orientación e interacción con otros individuos.

La apropiación de la experiencia acumulada y creada por la humanidad no es un «calco» de lo social, sino una reconstrucción realizada por el sujeto concreto, a través de sus condiciones internas, del desarrollo alcanzado y de los instrumentos psicológicos de los que dispone para dominar e interpretar la realidad. De esta manera, se expresa la relación entre lo individual y lo social, entre lo interno y lo externo, y se pone de relieve, tal como señala Vigotsky, que el aprendizaje es tanto una actividad entre las personas, como un proceso individual de construcción y recreación del conocimiento.<sup>12</sup>

El primer plano de análisis del carácter social del aprendizaje –el individual– tiene su forma de concreción a través del segundo, es decir, mediante la relación con el otro, que puede estar representado por un adulto, un coetáneo, o un grupo de personas, considerados agentes culturales, mediadores, portadores y transmisores de la experiencia.

Un valor esencial se le confiere al grupo como contexto más inmediato de relación social, como escenario y horizonte de los procesos interaccionales y ámbito de experiencias concretas de contacto, donde se cumple la determinación social-vincular del sujeto.

<sup>10</sup> Ana Pampliega: *Matrices de aprendizaje*, p. 32.

<sup>11</sup> Cfr. Lev S. Vigotsky: *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*.

<sup>12</sup> Cfr. ídem.

Los diferentes espacios grupales a los que se incorpora el individuo desde su nacimiento, comenzando por la familia en tanto ambiente primario de experiencias y contactos, constituyen el contexto de realización de las relaciones sociales y de la trama social-vincular, o sea, la concepción del otro en el plano interpsicológico de la configuración del mundo interno. Es precisamente en el grupo donde se crea el entramado de las interacciones sociales a través de los procesos comunicativos que se desarrollan en el contexto de determinada actividad social. El grupo constituye esa otra realidad, lo interpsicológico del plano externo que, por sus propias características cambiantes y dinámicas, presenta amplias posibilidades de influencia en el desarrollo de la subjetividad. En esta relación de carácter social, aprendizaje y grupo se convierten en elementos configurantes del psiquismo humano, en cuyo tránsito se enriquecen mutuamente.

El concepto de «zona de desarrollo próximo» permite dimensionar el papel de esta relación y de la cooperación con otros durante el desarrollo, aspecto que ayuda a revelar sus potencialidades y el análisis de su dinámica. El proceso de aprendizaje no se limita a lo que el sujeto es capaz de hacer o de aprender de acuerdo al nivel de desarrollo alcanzado, sino a lo que es capaz de asimilar en condiciones de colaboración, cooperación y actividad conjunta.

La consideración del concepto aludido abre un gran campo para la fundamentación del aprendizaje grupal, puesto que se considera al grupo como un importante agente cultural o recurso social que permite mediar, promover y poner en movimiento procesos internos en vías de maduración, además de potenciar el desarrollo a partir de una fuerte relación o vínculo.

Esta unidad, expresada en la propia génesis del desarrollo humano, cobra más relevancia mediante el análisis del aprendizaje del conjunto como actividad y del grupo como sujeto múltiple. Su finalidad es propiciar la adquisición de conocimiento, además, constituye el lugar donde el grupo «rescata», para el aprendizaje, el momento de la relación con el otro en el desarrollo individual y colectivo. A través del ejercicio del aprendizaje se pretende legitimar y dar continuidad a la ley genética del desarrollo del hombre como ser social.

Desde tal perspectiva de análisis, se muestra la unidad aprendizaje-grupo, no solo desde la historia del desarrollo humano, sino, también, desde el análisis del aprendizaje como actividad humana singular.

El análisis del aprendizaje como acción, cuya intencionalidad es promover la adquisición de conocimientos, conduce a pensar en el contexto escolar y en las instituciones que propician este proceso como actividad fundamental. Esta afirmación no pretende reducir la actividad de aprendizaje al contexto escolar, sin embargo, es a través de la enseñanza formal que esta se organiza, estructura y planifica de manera consciente y dirigida a un fin determinado. Es precisamente por esto que Vigotsky señala el hecho de que la educación formal constituye un instrumento esencial en el desarrollo cultural.<sup>13</sup>

En el estudio de la unidad «aprendizaje-grupo» ha sido marcado el lugar del último elemento como «el otro» del plano interpsicológico. Ahora bien, desde la perspectiva histórica transferida al aprendizaje escolar, el grupo se constituye en condición, medio o forma de realización de la actividad de aprendizaje de un individuo concreto. Por tanto, se erige, entonces, como uno de los componentes que funcionan como sostenes de la estructura de la actividad individual de aprendizaje.

En tal sentido, el proceso de aprendizaje se corresponde con lo ya reconocido como trabajo en grupo, donde el que actúa es un sujeto individual que aprende ante la presencia de otros sujetos o en relación con ellos. El objeto, por su parte, es el conocimiento de determinado fragmento de la realidad, y el producto son las transformaciones que se operan a nivel individual. El propósito central del aprendizaje queda definido, en el plano personal, como proceso de apropiación de conocimientos científicos y reconstrucción propia de los saberes socialmente acumulados, que transcurre en condiciones de orientación e interacción. Ello ejerce, de hecho, una influencia en la zona de desarrollo próximo de cada sujeto de aprendizaje.

Otra perspectiva –que se corresponde con la concepción del presente acercamiento– defiende el análisis del grupo como sujeto de la actividad al que se le otorga un lugar diferente según su estructura y la dinámica de su funcionamiento. Potencia, además, la consideración del grupo como espacio de construcción y reconstrucción de la subjetividad. Esta perspectiva responde al denominado «trabajo con el grupo o desde el colectivo», abordado con el término de «aprendizaje grupal».

Gracias al empleo de esta forma de trabajo, el sujeto individual no se diluye y el proceso personal de apropiación de lo real no desaparece, sino que se articula en un sistema más amplio, complejo y con nuevas

<sup>13</sup> Cfr. ídem

perspectivas desarrolladoras. Así, el objetivo central del aprendizaje no se limita al plano individual, sino que se extiende al grupal, donde ambos se establecen como una unidad en la que se interpenetran mutuamente.

A partir de tales criterios, es posible definir el «aprendizaje grupal» como actividad colectiva y proceso individual de apropiación, construcción y reconstrucción de la experiencia, de la red social-vincular, en la que el sujeto participa como activo creador, y donde las modificaciones mutuamente determinantes, a partir de la relación sujeto individual-sujeto grupal, actúan como condición y resultado de las transformaciones que se operan en ambos planos.

En el espacio grupal, las transformaciones no solo ocurren a nivel de lo manifiesto o de los comportamientos observables en el grupo, sino a nivel psicológico, una vez dados la conversión del grupo en comunidad psicológica o en sujeto de la actividad, y el establecimiento de mecanismos de autorregulación grupal. Todo esto permite lograr una mayor efectividad de la actividad de aprendizaje y promover la influencia del conjunto como agente social de cambio en el crecimiento personal de cada uno de sus miembros y en el desarrollo colectivo.

Ahora bien, en el plano individual, como resultado de la síntesis a nivel grupal, las transformaciones abarcan toda la personalidad, debido a que la propia estructura de la actividad mancomunada y la complejidad y diversidad del sistema de relaciones en que participa el individuo determinan la activación y actualización de los procesos, funciones, formaciones ya maduras y el desarrollo de lo que se mantiene en vías de maduración. En este ejercicio, el sujeto concreto no solo se va configurando –o reconfigurando– como personalidad, sino como miembro de determinado conjunto al que le son atribuibles una serie de características, normas, valores y comportamientos indicativos de su pertenencia a una colectividad.

En el aprendizaje grupal, el sujeto se incorpora a un sistema de relaciones más amplio y complejo, lo que permite enriquecer su mundo espiritual y su sistema dinámico de sentidos, puesto que, a través de los procesos comunicativos e interactivos, no solo se intercambian informaciones, ideas y conceptos, sino también formas de relación afectivo-valorativas con el fragmento de la realidad que estos representan –actitudes, valores, sentimientos e intereses.

El proceso individual de transformación y crecimiento se devuelve al colectivo como peculiar y singular aporte de cada uno de sus miembros,

a partir de las historias personales y de aquellas que van conformando en el nuevo acontecer grupal. Con tal proceso, es posible apreciar también la dialéctica grupo-individuo, en tanto el grupo resulta instituyente del individuo y viceversa, de acuerdo con el interjuego dinámico de lo individual y lo grupal en el movimiento y desarrollo de la actividad.

La formación de un conjunto, y su constitución como fenómeno sociopsicológico y sujeto grupal, solo se comprende a través del análisis de la dinámica de su desarrollo y del movimiento de los procesos que en su reorganización y reestructuración van configurando el cambio y la aparición de nuevas estructuras, aspectos imposibles de reducir a alguna de sus acciones o a la suma de estas.

Volviendo a las palabras de Vigotsky, es posible señalar que la introducción de la categoría «desarrollo», en el análisis del fenómeno en cuestión, constituye no solo una exigencia fundamental del método dialéctico, sino que permite abarcar el proceso de desarrollo en todas sus fases y transformaciones, además de descubrir su naturaleza y esencia, puesto que «solo en movimiento el cuerpo muestra lo que es».<sup>14</sup>

Al reflexionar acerca del aprendizaje grupal se parte de la consideración del grupo como sujeto de esa actividad. Es el grupo el que actúa sobre el fragmento de la realidad que se aprehende o transforma, mediante la coparticipación del objeto, presentado en la diversidad de sus relaciones. En los momentos iniciales de la vida de un colectivo, este se presenta como un conjunto de personas reunidas para la realización de determinadas labores, establecido según criterios externos. El conjunto solo constituye potencialmente un grupo. Su conversión en sujeto de la actividad implica un proceso prolongado que atraviesa por diferentes etapas, cada una de las cuales posee una estructura determinada.

La comprensión de tal transformación solo es posible a partir del análisis del contenido y funcionamiento de la actividad de aprendizaje grupal y su dinámica, así como de sus elementos estructurales y sus momentos funcionales, en los cuales el grupo, como sujeto de la acción, no solo resulta premisa o condición de su realización, sino parte integrante de su movimiento y devenir.

Es a partir de la actividad, en tanto condición de existencia, y mediante su progreso en el sistema de relaciones, sus interacciones y la comunicación que se establece entre los integrantes, que el grupo se va concibiendo como sujeto organizador y enriquecedor de tal actividad.

<sup>14</sup> *Ibidem*, p. 68.

## **Estructura de la actividad de aprendizaje grupal**

El examen de los elementos estructurales de la actividad grupal y las transiciones entre ellos, engendradas por la dinámica de su desarrollo, permiten profundizar en su contenido psicológico.

Tal y como se ha señalado, el sujeto de la actividad, quien realiza un conjunto de acciones sobre el objeto, es, precisamente, el grupo, identificado y diferenciado por determinadas características psicológicas, formas de pensar, sentir y hacer. Sin embargo, el sujeto individual no «desaparece», sino que se muestra reconfigurado desde su incorporación a la nueva estructura.

El objeto de la actividad, como fragmento de la realidad que se debe aprehender o transformar, está constituido por los conocimientos y habilidades que se han de asimilar, y por el sistema de relaciones y de vínculos en los que este se encuentra. De esta manera, se establece una interacción que abarca las relaciones de cada participante con el objeto y de los participantes entre sí. Una característica peculiar de dicho objeto es, por tanto, su carácter compartido. Así, se erige como un medio a través del cual se operan las transformaciones, no solo en el sujeto individual, sino también en el grupal.

El objetivo, por otra parte, como resultado o propósito que se desea lograr, abarca los cambios en el sujeto individual y grupal. En el plano personal, estos cambios se refieren a toda la personalidad y al enriquecimiento del mundo interno, debido a la interiorización de la trama social-vincular en que se desarrolla la actividad, aspecto que también influye en la identificación y diferenciación del sujeto como miembro del grupo. En una perspectiva grupal, las transformaciones están referidas a la conversión del grupo en sí en grupo para sí y en sujeto colectivo. Los nexos y relaciones entre los participantes no solo constituyen una condición o premisa de la acción sobre el objeto, sino que se convierten en un resultado de la actividad.

Los procedimientos se conciben como una serie de operaciones que permiten transformar el objeto en un producto subjetivo. Constituyen ciclos sucesivos de acciones externas e internas que, en el plano exterior, tienen el carácter de ejercicios conjuntos recíprocos.

## **Medios materiales y psicológicos de los que se dispone para realizar la actividad grupal**

La actividad grupal impone determinadas exigencias materiales para su ejecución como, por ejemplo, condiciones de espacio, tiempo, disponi-

bilidad de recursos, entre otras. Los medios psicológicos se refieren a los conocimientos, experiencias, estrategias de aprendizaje, modos de actuar, formas de relación y habilidades para trabajar, de los que dispone el grupo como sujeto y cada uno de sus miembros para orientarse y accionar.

El producto o resultado al que se pretende llegar, como síntesis de las relaciones y de la interacción recíproca entre los participantes, sobre la base de la organización de la actividad, es la constitución del grupo en sujeto de la actividad y el crecimiento personal de cada uno de sus miembros.

En la vinculación del sujeto con el objeto, en la que el aprendizaje constituye el principal proceso de articulación y de mediación, el objeto adquiere su real dimensión social según las relaciones sujeto-sujeto, inherentes al ejercicio de adquisición de conocimientos como condición de su existencia y realización. Es en estas relaciones donde las interacciones directas adquieren un valor esencial, puesto que no se limitan a la acción o influencia de uno sobre el otro, sino a la interrelación mutua.

Los objetos del mundo exterior –en los que se incluyen, siguiendo la concepción materialista, otros sujetos– se consideran portadores de la experiencia histórico cultural de la humanidad, lo que se revela a través de sus funciones, de sus características y propiedades, y de los nexos y relaciones establecidas entre estos. Sin embargo, tales características y funciones no aparecen «retratadas» en el objeto, sino que se descubren a través de la acción del sujeto sobre el objeto y en su relación con otros sujetos.

A través de la interacción, el objeto no solo se hace accesible al sujeto, sino que se transforma al inscribirse en un sistema más amplio de conexiones, que abarca la vinculación del otro con el objeto y del sujeto con el otro. Esto hace más profundo, complejo y diverso el proceso de aprendizaje, en tanto no se trata solo de la asimilación de las propiedades y características del objeto y de los modos de acción, sino de todo el cúmulo de relaciones en el que se inscribe. El objeto no se personifica de forma pura en el sujeto, se asimila dentro del conjunto de influencias, de vínculos sociales en el que se manifiesta su existencia social, y del cual el sujeto emerge como su producto y activo creador.

Es en este complejo sistema de relaciones y acciones sobre el objeto donde surge, utilizando la terminología de Leontiev, el sentido razonable

de la orientación de la actividad del sujeto, sentido con el que el objeto adquiere tanto un valor social como personal.<sup>15</sup>

En la mencionada relación sujeto-objeto, mediatizada por la actividad y el sistema de vínculos, el objeto se presenta en dos dimensiones fundamentales: como elemento de conocimiento y como elemento de valor, aspecto que permite revelar la unidad de lo afectivo y lo cognitivo desde el propio objeto en cuestión. En las condiciones iniciales de existencia de un grupo, esta relación está representada, desde el polo del sujeto, por un conjunto indiferenciado de personas que actúa sobre un objeto poco diferenciado, reducido a un tema o contenido particular. La relación se mantiene entre un sujeto individual –cada una de las personas del colectivo– y un objeto, y las acciones entre los miembros se convierten solo en agentes mediadores de la interacción, lo que resulta solo una forma primaria de contacto grupal.

En un segundo momento, pasan a formar parte del objeto la trama social-vincular, entendida como la red de relaciones, en las cuales cada sujeto desarrolla su actividad. El otro, como parte del objeto, se inscribe en el sujeto a través de sus transiciones hacia su producto subjetivo. En esta nueva conexión S-O, se transforman el objeto y el sujeto, quien se va reconfigurando como resultado de la inscripción del otro en el objeto y su conversión en producto subjetivo.

Este proceso conforma lo que, parafraseando o reinterpretando las palabras de Vigotsky, constituye la manifestación colectiva de la personalidad individual, donde el sujeto no aparece fragmentado, sino reconfigurado desde la red social-vincular, o sea, desde el grupo.<sup>16</sup>

A partir de esa manifestación colectiva a nivel individual, se va estableciendo, en el colectivo, un conjunto de formas de hacer, pensar y sentir ya compartidas por todos, y que conducen a su transformación en sujeto de la actividad. En este momento, cuando es posible hablar de una máxima grupalidad e individualidad, las características del grupo como agente mediador y objeto de asimilación no desaparecen, sino que, como parte del movimiento en espiral que va describiendo la actividad de aprendizaje en su desarrollo, se manifiestan a un nivel superior.

El análisis presentado no supone una propuesta acabada, es solo una aproximación inicial a la estructura general de la actividad de

<sup>15</sup> Cfr. Alekséi Leontiev: *Actividad, conciencia y personalidad*.

<sup>16</sup> Cfr. Lev S. Vigotsky: *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*.

aprendizaje grupal. Con el intento, sin embargo, es posible superar algunas deficiencias en las propuestas analizadas, las cuales se han centrado, fundamentalmente, en el análisis del grupo como condición o medio de realización de la actividad de aprendizaje de un sujeto individual. Igualmente, el trabajo brinda consideraciones valiosas con respecto a aquellas cuestiones en las que se diluye la relación esencial del sujeto –grupo– con la actividad, lo que no permite revelar la dinámica interna del proceso de configuración del grupo como sujeto de la acción, a través del cual se manifiestan las transformaciones recíprocas sujeto-objeto.

La actividad de aprendizaje –y toda actividad humana– se realiza mediante una serie de operaciones que se estructuran en ciclos concatenados de forma secuencial. En cada uno de ellos se distinguen cuatro acciones principales que revelan su funcionamiento: orientación y planificación, realización, regulación y el momento final de comprobación o ajuste. Es precisamente a través de la dinámica de estos momentos funcionales, y de la incorporación del sistema de relaciones en que se realiza la actividad, que se explica cómo ocurre el desarrollo y la transformación del objeto en un producto subjetivo.

La orientación parte de los esquemas de referencia de los que dispone el sujeto para abordar el objeto. Cada individuo se enfrenta a una nueva situación de aprendizaje con modelos referenciales estructurados en experiencias anteriores, modelos que le sirven de guía en las nuevas condiciones. En la situación grupal de aprendizaje, los integrantes son portadores, individualmente, de los aludidos esquemas referenciales, lo cual intrduce una gran asimetría entre ellos, llegado el momento inicial del proceso. Esta gran diversidad referencial genera una fuerte tensión psicológica entre los participantes, identificada también como la pretarea o momento confusional y de indiscriminación.

La tensión psicológica ante la tarea, vivenciada por el sujeto y por el grupo como contradicción entre lo nuevo y lo viejo, y como confrontación de esquemas referenciales diversos, puede dilatar el proceso si no es adecuadamente abordado. Ello exige que este momento de ansiedad sea abordado desde la orientación del profesor, para brindar al colectivo las herramientas que le permitan superarlo exitosamente.

A través de la relación entre los miembros del diálogo grupal, de la interacción y de la tarea compartida, se va construyendo, paulatinamente, un marco referencial común que encauza la acción y permite su planificación futura. En este contexto se socializan experiencias,

conocimientos, actitudes, valores, sentimientos, etcétera. En términos vigotskianos se diría que se produce «el intercambio de signos»,<sup>17</sup> que cada miembro del grupo posee como parte de su historia personal –social e históricamente condicionada–. Pero en el desarrollo de las conexiones intragrupales, establecidas durante el proceso de la actividad conjunta, no solo se intercambian signos, sino que se van creando y construyendo nexos nuevos. Se negocian significados y se recrean los ya existentes, acciones estas que influyen tanto en el sujeto, como en el desarrollo, perfeccionamiento y transformación de los esquemas instaurados. Todo lo anterior trae como consecuencia la configuración, en el conjunto, de un esquema propio que ha de fungir como mecanismo psicológico regulador de su funcionamiento.

La adecuación del esquema al objeto determina, en gran medida, la calidad de la actividad, por lo que debe corresponderse con las características del objeto incluido en todo el sistema de relaciones. Ello implica la elaboración de un modelo de orientación dirigido a actuar de forma conjunta sobre el objeto. Así, la proyección de la acción en un plano interno e individual, como imagen de la tarea que se debe realizar, constituirá una síntesis de la integración lograda en el plano externo.

El momento de la orientación no abarca solo los instrumentos, informaciones, conocimientos y estrategias directamente asociadas al modo de ejecución de las acciones sobre el sujeto y disponibles para el grupo y cada uno de sus miembros, sino que tiene en cuenta, además, la finalidad de tales acciones y el «sentido razonable» que tiene para el sujeto que así determinará su orientación en la actividad.

Es necesario tomar en consideración, por otra parte, el momento motivacional de la necesidad como punto de partida de toda actividad, momento que permite orientar al individuo de forma particular en el proceso. Al ser el aprendizaje un ejercicio formal, planificado externamente, estructurado, con objetivos preestablecidos y objetos predeterminados, resulta imprescindible, en las etapas iniciales, profundizar en tales aspectos orientadores de carácter motivacional.

Las necesidades, en la mayoría de los casos, no son reguladoras de la actividad, ni son evidentes para los individuos, hasta el punto de aparecer desvinculadas del contenido mismo de la acción. El objeto se presenta distante, externamente impuesto, y no conduce de manera

<sup>17</sup> Cfr. ídem.

consciente y regulada al logro del objetivo. Todo ello impone, en primer lugar, la toma de conciencia de estas necesidades, tanto a nivel individual como grupal y, en segundo lugar, su objetivación a través del objeto que las satisface, lo cual es posible a partir de las acciones conjuntas. Gracias a la identificación del objeto y a su toma de conciencia, la necesidad adquiere su fuerza reguladora y orientadora, para convertirse en motivo que ha de dirigir la actividad hacia el resultado deseado.

Este momento, en el aprendizaje grupal, además de ser decisivo reviste cierta complejidad, debido a que no solo se trata de concientizar, a nivel individual y colectivo, la necesidad de adquirir el conocimiento, sino de aprender a partir de la coparticipación del objeto. Ello solo se logra a través del carácter colectivo de las tareas, donde el otro –el grupo– se va mostrando como parte del proceso de aprendizaje y uno de sus productos esenciales. Es con la unión de la finalidad –motivacional– y del modo de realización –cognoscitivo–, que el momento de orientación adquiere su verdadero valor como regulador y viabilizador del proceso.

La importancia de esta orientación durante el aprendizaje ha sido desestimada o insuficientemente trabajada en otras propuestas, lo que ocasiona dificultades en la planificación de la tarea y la aparición de reacciones afectivas de frustración, angustia y ansiedad, que se presentan como obstáculos para el alcanzar el conocimiento.

El segundo momento de ejecución de la acción, de acuerdo con lo planificado, supone actuar sobre el objeto –y las relaciones– de manera conjunta, es decir, el objeto puede ser aprehendido y transformado a partir de la interacción de los miembros del grupo. Esto implica períodos de acción individual sobre el objeto, pero solo en la relación con los otros puede ser asimilado en su integridad. La ejecución de la acción propicia su propio tránsito de uno a otro plano de realización, de lo externo a lo interno y viceversa. Así, se va transformando y el objeto se convierte en un producto subjetivo.

La acción sobre el objeto enriquece y amplía la esfera motivacional, con lo cual aparecen nuevos motivos reguladores de la actividad. En este movimiento, el sujeto individual y el grupal no solo se apropian de formas de accionar sobre el objeto, sino también de modos de interacción, de dominio de la conducta propia y ajena y de métodos de regulación. El objeto en relación amplía las posibilidades de satisfacción de las necesidades individuales y grupales, y logra así enriquecer su mundo espiritual.

Por otro lado, la regulación permite determinar la correspondencia de lo planificado con el proceso de su ejecución, para identificar los errores y obstáculos que se presentan y controlar la coincidencia del producto final con el objetivo previsto. Implica, a su vez, el análisis de la realización colectiva de la acción en el plano externo, su tránsito al interno y el control de las transformaciones que se operan a nivel individual y grupal. Para ello, es necesario que los participantes cuenten con criterios o indicadores que les permitan valorar el proceso conjunto de acción sobre el objeto real y su paso al plano mental.

De tal forma, en los momentos de control y regulación del proceso, no resulta suficiente determinar las características del resultado obtenido en términos de la calidad del conocimiento alcanzado y de las acciones logradas, sino que es necesario conocer también el lugar que el objeto comienza a ocupar en la conciencia del sujeto y el sentido que tiene para él. Lo anterior remite al análisis de la esfera de las significaciones y de los sentidos, aunque es igualmente importante el estudio del proceso inverso, o sea, cómo influye el sentido en la actividad del sujeto.

La regulación y el control conducen al momento final de corrección y ajuste de lo alcanzado respecto a lo proyectado. Esto se concatena con el próximo ciclo de la espiral que describe el aprendizaje con sus transformaciones sucesivas en el individuo y en el grupo. En la corrección del producto, no se debe únicamente tener en cuenta la etapa ya concluida, sino se han de atender, además, los procesos en vías de maduración que propician el momento óptimo para la adquisición de conocimientos. Y es, precisamente, el aprendizaje grupal el que potencia el desarrollo de los sujetos, a partir de las múltiples relaciones que se establecen en el desenvolvimiento de la actividad, por lo que el nuevo ciclo de la espiral debe organizarse sobre la zona de desarrollo próximo.

La anterior consideración adquiere cierta especificidad en el ámbito del aprendizaje grupal. Si se hace referencia de forma particular al grupo como sujeto de la actividad de aprendizaje, resulta entonces necesario determinar su zona de desarrollo próximo. No es suficiente conocer el nivel de desarrollo real del grupo, tal y como defienden la mayoría de las teorías desarrolladas, sino es necesario atender al estatus de desarrollo potencial del conjunto, como sujeto de la actividad para abordar el objeto. Este constituye el momento más adecuado para el aprendizaje y, en consecuencia, el salto del colectivo a un nuevo nivel de perfeccionamiento.

Puesto que el grupo no solo es agente cultural de cambio, potencializador y movilizador de los procesos individuales en vías de maduración, sino también sujeto de la actividad, es pertinente hablar de una «zona de desarrollo próximo grupal,» lo cual implicaría la determinación del progreso alcanzado por el grupo y la evaluación de sus potencialidades. Así pues se «halaría» el desarrollo del grupo desde sus procesos en vías de maduración.

Por «zona de desarrollo próximo grupal» se entiende la distancia cualitativa o el espacio entre cada momento del desarrollo del grupo, según el dominio colectivo de instrumentos y estrategias para abordar y transformar la realidad, el propio comportamiento del conjunto, y el dominio compartido de nuevos instrumentos y estrategias que pueden surgir en la relación con el otro.

Es esta diferencia entre el dominio grupal y el compartido, el espacio óptimo para la influencia desarrolladora del otro sobre el grupo, donde aquel aparece configurado desde la propia riqueza espiritual de cada uno de los miembros de este, y desde la función de orientación y dirección del profesor en su rol de coordinador.

El grupo progresa en la medida en que se apropia de aquellos instrumentos, signos y herramientas que le permiten dominar la realidad y su funcionamiento interno. Ello depende tanto del grado de desarrollo alcanzado, como del grado de desarrollo potencial, lo cual permite realmente la incorporación de recursos sociales y culturales.

El presente análisis constituye un importante aporte teórico y metodológico en el replanteamiento del aprendizaje, dada su sabia orientación hacia la necesidad de partir tanto del desarrollo actual y del dominio real del grupo –los ciclos ya concluidos–, como de los procesos en vías de maduración, donde se descubren e identifican las verdaderas potencialidades del colectivo.

Los diferentes ciclos, en la dinámica del desarrollo de la actividad, describen el tránsito de la acción sobre el objeto desde el plano externo al interno o mental, descrito por Piotor Galperin, en su teoría de la formación por etapas de las acciones mentales.<sup>18</sup> Siguiendo este criterio, el proceso de enseñanza ha sido instrumentado de acuerdo con diversas experiencias y tareas docentes, elaboradas por el profesor, y que permiten al alumno transitar por los momentos y cumplir sus objetivos.

<sup>18</sup> Cfr. Piotor Galperin: «Sobre el método de formación por etapas de las acciones intelectuales».

Así, la enseñanza-aprendizaje constituye una actividad condicionada externamente, organizada, estructurada y que responde a objetivos preestablecidos. Según el presente análisis, el alumno desarrolla un cúmulo de acciones externamente pautadas sobre un objeto externamente determinado, y dirige su actividad hacia un objetivo también externamente planificado. Con este recorrido desde lo externo, el carácter activo del sujeto se reduce a su actuación sobre el objeto, sin tener en cuenta otros elementos que le confieren sentido a su quehacer.

Leontiev, en sus teorías, afirma que existe una actividad cuando se establece una coincidencia entre el motivo que impulsa a actuar, y el objetivo hacia donde se dirigen las acciones.<sup>19</sup> Tal afirmación conduce a una compleja problemática relacionada con la formación consciente del objetivo, que se incorpora al análisis del aprendizaje grupal y que lo diferencia del enfoque anterior.

En este acercamiento se ha partido de la consideración del papel rector del objetivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y de su función orientadora de la actividad. Así, para que cualquier propósito se cumpla, esta función no puede ser impuesta desde fuera, sino que debe ser establecida y construida de manera conjunta entre el profesor y el grupo. Si el objetivo, como señala Leontiev, se encuentra en ciertas condiciones externas, su delimitación y asimilación aparecerán mediadas por las condiciones internas del sujeto-motivos, intereses y estrategias de las que dispone, etcétera.

En el aprendizaje, ser consciente del objetivo supone, en principio, la existencia de la necesidad de aprender, la vivencia en el sujeto de esa necesidad y la determinación del objeto que la satisface. Lo anterior conduce al establecimiento del objetivo para su logro o a la aceptación de uno previsto externamente, el cual se convertirá en objetivo para sí, a través de las acciones realizadoras de la actividad.

La toma de conciencia no se garantiza con la simple explicación, al inicio de un curso o de un tema, de las metas que se deben alcanzar en términos de tareas, sino que es importante, durante todo el proceso, que el estudiante aprenda, reformule y descubra sus necesidades y el sentido de las acciones que realiza, a la vez que le confiere determinada direccionalidad a las actividades para el logro de sus propósitos.

El descubrimiento y la reformulación no transcurren de forma azarosa, puesto que harían demasiado prolongado el proceso, y este que-

<sup>19</sup> Cfr. Alekséi Leontiev: *Actividad, conciencia y personalidad*.

daría a merced, a su vez, de la simple espontaneidad. Ambos precisan de planificación y orientación por parte del profesor o coordinador del grupo, para lo que resulta determinante el mantenimiento de la vivencia del descubrimiento.

Un importante ejercicio en el seno del grupo es el diagnóstico de los requerimientos de aprendizaje realizado por el profesor. Tales requerimientos, como ya se ha señalado, pueden presentarse poco diferenciados y desvinculados del contenido mismo de la actividad. Sin embargo, algo que sí es común a todos es su carácter personal, o individual, y eso les otorga cierta fuerza como premisa o punto de partida de la actividad.

¿Qué implica exactamente el hecho de que la necesidad constituya el punto de partida? En primer lugar, pone de relieve el principio de que si no hay necesidad no habrá actividad, por lo que resulta imprescindible que exista o se tome conciencia de ella. En segundo lugar, alerta sobre el hecho de que la actividad debe estructurarse de forma tal que posibilite la satisfacción de la necesidad y su encuentro con el objeto que la satisface. Esto impone al profesor algunas exigencias en la planificación y orientación de la actividad de aprendizaje, como, por ejemplo, las referidas al conjunto de tareas que se han de realizar y a la forma de presentación del objeto previsto, para valorar las posibilidades en la solución de las necesidades.

Se requiere ubicar al objeto dentro del sistema de relaciones para que se manifiesten no solo su contenido y valor social, sino sus implicaciones desde el punto de vista personal. Esta ubicación obliga a considerarlo en sus relaciones con otros objetos, con el contexto histórico de su surgimiento y desarrollo, con el actual, con experiencias pasadas, presentes y futuras, y con los sujetos.

Otra de las exigencias es la de partir no solo de las conexiones existentes en los sujetos, sino de sus potencialidades afectivas de acuerdo con su zona de desarrollo próximo en esta esfera. Las acciones y objetivos no deben únicamente reforzar las necesidades ya detectadas, puesto que deben abrir el camino para el desarrollo de otras nuevas carencias, motivos e intereses.

Las experiencias de contacto y las relaciones con otros sujetos, durante la apropiación del objeto y en su transformación en producto subjetivo, enriquecen el mundo espiritual de los individuos. En la dinámica de las relaciones, se intercambian informaciones, conceptos, conocimientos, además de sentimientos, actitudes, valores e intereses

que se hallan vinculados directamente al objeto, y a otras esferas de la realidad.

La constitución de un nuevo grupo determina, en cada uno de sus participantes, la reconfiguración de su mundo interno, marcada tanto desde la actividad que realiza, como desde el sistema de relaciones en el que participa para llevarla a cabo. Ello conduce al sujeto al análisis y evaluación de sus características, de sus posibilidades y potencialidades en la nueva situación de aprendizaje, a través de la toma de conciencia del otro.

La constitución inicial de un grupo de aprendizaje se encuentra condicionada, de forma objetiva, por el tipo de actividad que realiza: el aprendizaje –esto por sí solo no garantiza su conversión en un grupo psicológico–. Un primer momento del proceso es la formación de objetivos y, por tanto, se considera propio del plano individual. Es la diferenciación de cada uno de los miembros del grupo como sujeto de la actividad, es decir, se trata del reconocimiento de las necesidades, motivos y estrategias de las que se dispone para abordar el objeto, tomar conciencia de su existencia, satisfacer sus necesidades y delimitarlo. En los momentos iniciales, la diferenciación tiene un elevado sentido emocional, y trae consigo el reforzamiento de las diferencias y el mantenimiento de las estructuras con que cada individuo se incorpora al grupo, como parte de su historia personal.

La actividad grupal debe propiciar las condiciones para el paso a una etapa de ajuste del sujeto a la situación, etapa que exige una reestructuración de los modos de actuación e interacción instaurados, y en la que se va estableciendo la diferenciación del otro, con el reconocimiento de su existencia como parte de la situación. Así, ese otro, a la vez que se reconfigura, irá formando parte de su mundo interno. Solo sobre la base de tal reconocimiento en el plano individual, es posible transitar a un segundo momento, aquel en el que es determinante la comunidad que existe entre los diversos miembros, de acuerdo con sus necesidades y con el carácter común y compartido del objeto que los conduce a un objetivo afín.

Es a través de la diferencia y del reconocimiento de sí mismos y del otro, como seres desemejantes o individualidades, que comienza a presentarse el proceso de articulación. Tal proceso ocurre, en primer lugar, a partir de la asunción de los aportes del otro y del valor de la diferencia para el enriquecimiento personal y grupal; y, en segundo, de la toma de conciencia del carácter compartido de determinadas

cualidades y elementos de la situación. En otras palabras, se pudiera decir que la relación con el otro comienza a adquirir sentido según se incorpora a la estructura motivacional del sujeto, debido a que las acciones conjuntas posibilitan la satisfacción de determinadas necesidades y el logro de objetivos, que permiten, desde lo diferente, enriquecer las estrategias de las que dispone cada cual para abordar la realidad y llevar a adelante las que se encuentran en vías de formación. La relación también adquiere sentido a través del mecanismo inverso, es decir, con el aporte individual al crecimiento de cada uno de los miembros del grupo y a su riqueza espiritual.

En este proceso de diferenciación y articulación, se conforma un entendimiento único de la circunstancia, dada la experimentación de necesidades comunes y de un objeto compartido que solo es posible abordar y transformar con acciones conjuntas subordinadas a un objetivo común.

A nivel de grupo, es importante que los miembros reconozcan la necesidad de analizar el objeto, a través de acciones recíprocas que se estructuren durante la actividad en determinado sistema de relaciones. De hecho, no es suficiente considerar el carácter imprescindible de la relación con el otro, si no se atiende igualmente su condición inherente al propio objeto.

La comprensión única de la situación condiciona el reconocimiento del otro como diferente y articulado. De tal modo, se opera un mecanismo de identificación entre los miembros del grupo que implica la comprensión y aceptación de tales diferencias y de las semejanzas en el plano intelectual, en el afectivo y en el conductual.

La diferenciación, articulación e identificación realizadas desde la intersubjetividad hasta la dimensión intrasujeto, conforman, progresivamente, la comunidad psicológica de los miembros, su identidad como grupo y su configuración en sujeto colectivo de la actividad. Así, es posible identificar una comprensión única de la situación de aprendizaje –necesidades comunes, objeto compartido y objetivo común– y de las formas afines de pensar, sentir y actuar según la situación.

Este análisis permite afirmar que la actividad de aprendizaje grupal no solo responde a la lógica del objeto, sino a la lógica del objeto en relación. Es en el sistema de relaciones en el que se inscribe, donde se organiza y estructura la actividad, a partir de los vínculos internos que se descubren entre las diferentes propiedades y características de los objetos del mundo externo, de las interacciones que establece

cada sujeto individual con el objeto, y del nexo creado entre sí por los miembros del grupo.

Con el reconocimiento, el grupo desarrolla un esquema referencial común que lo orienta para la acción conjunta y el establecimiento de una planificación. En esta acción conjunta, se instauran estrategias comunes para abordar lo real, interpretarlo, valorarlo y sentirlo, gracias a la conformación de una manera peculiar de pensar, hacer y aprehender, en cuyo seno se reorganizan y reestructuran la actividad del grupo y el sistema de relaciones.

Esta manera peculiar y cualitativamente superior de trabajar con el objeto y propiciar su transformación en un producto colectivo constituye la denominada «personalidad de grupo» «comunidad psicológica» o «conciencia grupal», conceptos que revelan la formación del conjunto en su sentido psicológico y su conversión a sujeto de la actividad.

Todo este proceso, a nivel grupal, puede resumirse en los siguientes pasos o momentos fundamentales:

- Reconocimiento, a nivel individual, de las necesidades de aprendizaje.
- Reconocimiento de la relación con el otro como medio para el logro de los objetivos de aprendizaje.
- Reconocimiento, por parte de los diferentes miembros del grupo, de las necesidades y del carácter compartido y común del objeto que los orienta a un objetivo afín.
- Establecimiento de un esquema referencial afín que oriente la acción.
- Establecimiento del sentido común de la actividad.
- Constitución y desarrollo del grupo como un objetivo en sí mismo.

### **Consideraciones finales**

En el examen del funcionamiento de la actividad de aprendizaje grupal, ha sido presentado el movimiento de sus componentes desde la lógica de la acción y el sistema de relaciones en que se realiza, como proceso de transformaciones mutuas entre el sujeto y el objeto. En tal proceso se expresan importantes dependencias y determinaciones, tanto en su estructura como en su dinámica específica. Se destaca la unidad de lo afectivo y lo cognitivo, así como el interjuego dinámico que se establece entre los planos individual y grupal, en los cuales el

individuo concreto se reconfigura como personalidad y el colectivo se consolida como sujeto grupal.

El presente artículo ha hecho énfasis en el papel activo implícito del sujeto –individual y grupal–, y en su actividad a través de necesidades, motivos, objetivos, conocimientos, estrategias de aprendizaje, modos de acción y relación. Esto permite superar otras propuestas donde el sujeto aparece solo como premisa de la actividad o como simple ejecutor, papel con el cual se desdibuja su movimiento y se abstrae del sistema de relaciones en el que se desarrolla.

Las consideraciones expuestas ofrecen una perspectiva diferente en la comprensión del fenómeno grupal en la enseñanza, e imponen nuevos retos en la reorganización y reestructuración del proceso y de las condiciones –sistema de relaciones, tipos de actividad– en las que se realizan. Tales criterios propiciarán el despliegue máximo de las potencialidades del estudiante y del grupo, además de su elevación a un nivel superior de desarrollo.

La instrumentación del proceso de enseñanza-aprendizaje, a partir de este enfoque, requiere de planificación, dirección y orientación adecuadas por parte del profesor, en cada uno de los momentos por los que se debe transitar. De ese modo, el crecimiento del grupo y su constitución en sujeto de la actividad no quedará limitado a la espontaneidad.

## Bibliografía

ANDREEVA, GALINA: *Psicología social*, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1984.

GALPERIN, PIOTOR: «Sobre el método de formación por etapas de las acciones intelectuales», en I. Iliasov y Valentina Liaudis, *Antología de la psicología pedagógica y de las edades*, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1986, pp. 114-117.

KRAFTCHENKO, OKSANA y ANA LUISA SEGARTE: «La redimensión del rol de educador y la formación de profesores en el rescate de la tarea educativa», *Educadores*, n.º 2, Santiago de Chile, 1999, pp. 37-42.

LEONTIEV, ALEKSÉI: *Actividad, conciencia y personalidad*, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1983.

\_\_\_\_\_: «El problema de la actividad en la psicología», en VV. AA., *Temas sobre la actividad y la comunicación*, Editorial de Ciencias Sociales, La Habana, 1989, pp. 259-298.

LIAUDIS, VALENTINA: *Metodología de la enseñanza de la psicología*, Editorial de la Universidad de Moscú, 1984.

- PAMPLIEGA, ANA: *Matrices de aprendizaje*, Ediciones Cinco, Buenos Aires, 1991.
- PETROVSKY, ANTON: *Teoría psicológica del colectivo*, Editorial de Ciencias Sociales, La Habana, 1986.
- VIGOTSKY, LEV S.: *Psicología del arte*, Seix-Barral, Barcelona, 1972.
- \_\_\_\_\_: *Problemas de la psicología infantil*, Editorial Pedagógica, t. IV, Moscú, 1984.
- \_\_\_\_\_: *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*, Editorial Científico-Técnica, La Habana, 1987.
- ZARZAR, CARLOS: «Diseño de estrategias para el aprendizaje grupal. Una experiencia de trabajo», *Perfiles Educativos*, n.º 1(20), México D. F., abril-mayo-junio, 1983, pp. 34-46.



# Anexo. La psicología de la educación como disciplina y profesión (entrevista a César Coll)\*

---

MARCO ANTONIO RIGO LEMINI  
FRIDA DÍAZ BARRIGA ARCEO  
GERARDO HERNÁNDEZ ROJAS

MARCO ANTONIO RIGO LEMINI (MARL): *Queremos hacerte algunas preguntas sobre cómo visualizas la situación de la psicología educativa hoy. Has tenido un trabajo destacado en este ámbito, has escrito bastante sobre las relaciones entre psicología y educación y hay algunas cosas que, en un intento por ponerlas al día, nos interesaría preguntarte. La primera es en relación con el conjunto de las ciencias de la educación: ¿qué protagonismo le atribuyes hoy a la psicología educativa? ¿Qué tanto consideras que esta disciplina efectivamente tiene un impacto, en la educación formal y en la no formal?*

CÉSAR COLL SALVADOR (CCS): Creo que hoy en día, el papel de la psicología de la educación, en el marco de las ciencias de la educación, está más equilibrado que en el pasado. Pienso que a lo largo de la historia, la psicología de la educación jtuvo un protagonismo casi absoluto en la primera mitad del siglo xx, cuando prácticamente era el referente científico de la pedagogía y de la educación, o se pretendía que fuera el referente científico único de la teoría y de la práctica educativa. Creo que, por fortuna, esto ya pasó. Han surgido otras disciplinas, en el ámbito de las ciencias de la educación, que en un primer momento tuvieron que definirse, muchas de ellas, precisamente en contraposición o disputándole el protagonismo a la psicología de la educación. Así, se llega a una fase en que esta fue cuestionada, justamente en lo relativo a su papel protagónico.

\* El Dr. César Coll, de la Universidad de Barcelona, es uno de los psicólogos de la educación más reconocidos e influyentes en el ámbito hispanoamericano.

Considero que, en la actualidad, tanto los psicólogos de la educación como los colegas que trabajan desde otros referentes disciplinarios, tenemos muy claro que los procesos educativos son tan complejos –en los que están presentes tantas variables y factores– que requieren una mirada multidisciplinaria, y dentro de esta, percibo que la de la psicología de la educación sigue siendo muy importante, pero es una más junto a otras miradas, una mirada digamos específica, y quizá ese sea uno de los riesgos que corremos hoy en día los psicólogos de la educación: el de diluir la especificidad de nuestra perspectiva en el marco de la aproximación multidisciplinaria de los procesos educativos.

MARL: *Has insistido desde tiempo atrás en el problema del reconocimiento de esta especificidad: ¿crees que, en efecto, es un problema vigente? ¿Todavía falta por reconocerse esa especificidad?*

CCS: Creo que sigue siendo un problema, pero no tanto en relación con el reconocimiento de la especificidad por parte de otras miradas disciplinares o de los colegas de otras ciencias de la educación, sino por los propios psicólogos. La especificidad de la psicología de la educación es más cuestionada por los colegas psicólogos que trabajan en otros ámbitos de la psicología, y que tienden más bien a verla como un «campo de aplicación» de un conocimiento científico psicológico generado por la psicología del aprendizaje, por la neuropsicología o por la psicología experimental. Tienden a considerar a la psicología de la educación –como a la clínica o como a la social– como una «contextualización» de estos conocimientos universales científicos que proporciona la investigación psicológica básica. Pienso que el problema del reconocimiento de la especificidad viene más de nuestros propios colegas, que de aquellos dedicados a disciplinas provenientes de las ciencias de la educación.

FRIDA DÍAZ BARRIGA ARCEO (FDBA): *¿Qué problema o qué peligro verías en esta visión aplicacionista de los principios o de los procesos psicológicos básicos, pensando en los colegas que creen que así debe ser la psicología de la educación, puesto que argumentan que si no se hace de esta manera, lo que terminamos haciendo los psicólogos de la educación son cuestiones vinculadas con la pedagogía o con la didáctica, y nos apartamos de lo que es la base de lo psicológico?*

CCS: Ese razonamiento parte de una determinada opción epistemológica de considerar que la psicología de la educación tiene

como misión aplicar el conocimiento científico psicológico básico a las situaciones educativas. Esta es una visión superada, aunque es verdad que todavía sigue vigente y remite a la idea de una jerarquía de conocimientos. Es como si se aceptara la existencia de leyes que rigen el comportamiento humano al margen de cualquier contexto concreto en el que esa actividad o esa conducta toma cuerpo. Es una postura epistemológica que ha tenido y continúa teniendo mucha fuerza dentro de la psicología científica, y que considero completamente errónea –no solo yo, sino mucha gente piensa que lo es–, porque el objeto de estudio de la psicología es específico, digamos que es el comportamiento humano, y este siempre debe entenderse en el marco de una red de significados, de sentidos y de intencionalidades.

Los psicólogos estudiamos cómo se construye el sentido, cómo las personas construimos el sentido de nuestra actividad y nuestra acción, y eso es imposible que se pueda hacer al margen del contexto, de las condiciones, de las situaciones concretas en las que ese comportamiento, esa actividad realmente se despliega. No obstante, por otro lado, pienso que tienen parte de razón –o que pueden llegar a tenerla– los que hacen esa crítica. Si perdemos nuestra especificidad y si diluimos la mirada en relación con las de otras disciplinas educativas, ellos pueden llegar a tener razón, aunque estoy convencido de que en el fondo de su argumento está la concepción epistemológica que señalaba antes. No obstante, es verdad que debemos tener en cuenta esta crítica, pero solo para prestar atención a la exigencia de conservar nuestra especificidad en la aproximación multidisciplinar a los procesos y fenómenos educativos; es decir, los psicólogos de la educación, cuando analizamos una práctica educativa, tenemos una visión distinta de la didáctica, de la pedagogía, de la sociología, etcétera.

*FDBA: ¿Pensarías que ahí es donde debe darse la presencia de esos paradigmas, enfoques o metodologías con un carácter propiamente psicoeducativo, un abordaje específico del conocimiento psicológico sobre los procesos y fenómenos educativos?*

CCS: Bueno, yo creo que ahí hay dos niveles distintos que deben tomarse en consideración. El primero tiene que ver con planteamientos epistemológicos internos de la disciplina sobre cómo se entienden las relaciones entre el conocimiento psicológico y la teoría y la práctica educativas. Este nivel es independiente del paradigma teórico explicativo de referencia, pues se pueden tener dos posturas, la que postula

una jerarquía epistemológica de aplicación del conocimiento universal básico en los contextos, y la que sostiene que el comportamiento humano no se puede entender al margen del contexto en el que se genera, y que a eso no se puede renunciar. Luego, el segundo nivel es efectivamente el de las teorías o el de los paradigmas explicativos de los procesos psicológicos, porque es verdad que hay algunos paradigmas o modelos explicativos en la psicología del aprendizaje, del desarrollo, de la educación que, son más proclives a una postura aplicacionista o a una de interdependencia-interacción; aunque yo me he encontrado con textos conductistas en psicología de la educación que, claramente, repudian una aproximación aplicacionista con paradigmas piagetianos o socioculturales, pero que son indiscutiblemente aplicacionistas. Creo que son dos niveles distintos de análisis y que los dos merecen ser tomados en consideración.

*FDBA: Una cosa más al hilo de esto: estas dos visiones, la aplicacionista y la de interdependencia-interacción, si las llevamos al terreno de la formación de los profesionales de la psicología, ¿en qué tipo de formación se puede concretar en uno y en otro caso, y qué directrices crees que se pudieran desprender para tales procesos formativos?*

CCS: Creo que a nivel formativo está claro. Si uno toma una perspectiva aplicacionista lo que hará lógicamente será lo siguiente: primero, empezar la formación por la adquisición de conocimientos y de habilidades en el ámbito de lo que podríamos llamar los «supuestos procesos psicológicos universales», y una vez hecho lo anterior –que además de hacerse primero, tiene que ser lo que ocupe más, lo que tenga más presencia en la formación– vienen las derivaciones y las aplicaciones para ver cómo se va concretando en cada uno de los ámbitos de aplicación. En contraste, si uno tiene una postura no aplicacionista, no quiere decir que los procesos básicos no van a estar presentes, todo lo contrario –y, además, van a tener mucha importancia–, pero junto a ello va a entrar una parte importante relativa a lo que es el conocimiento específico del ámbito de aplicación.

La gran diferencia es que, en el primer caso, no se necesita conocer la dinámica interna de los procesos educativos porque no interesan, porque de ahí no va a salir nada importante para la aplicación, lo que si va a ser determinante es el conocimiento básico; mientras, en el segundo caso, lo primero es fundamental, debido a que la intervención psicoeducativa o la formación del psicólogo de la educación va a tener

dos pilares: el conocimiento del sistema educativo, de los fenómenos y de los procesos educativos, y el de los procesos psicológicos básicos. Es justamente de la interrogación de lo uno a partir de lo otro y de lo otro a partir de lo uno, de donde va a salir el conocimiento específico psicoeducativo. Digamos que son dos lógicas completamente distintas desde el punto de vista de la formación.

*FDBA: Si miramos el currículo de la formación actual del psicólogo, dado que tú tienes una gran experiencia, por supuesto, en el contexto de España, pero también te has acercado a lo que pasa en América Latina, y seguramente debes tener referentes del medio anglosajón y del europeo ¿hacia dónde se orienta la formación del psicólogo educativo?*

CCS: Yo creo que hay tendencias muy diferentes, porque efectivamente estas posturas –la aplicacionista y la de interdependencia-interacción– cuentan con mucha presencia y mucha fuerza en el medio. Entonces, yo diría que el hecho de que uno acabe dominando una u otra en un determinado plan de estudios, tiene que ver más con la tradición predominante. En los lugares en donde ha habido una tradición académica muy fuerte, centrada en lo que son los procesos básicos, la neuropsicología, etcétera, claramente ahí lo que se acaba reflejando en los planes de estudio es una postura aplicacionista. En los espacios donde el surgimiento de las instituciones de formación se ha hecho, sobre todo, a partir de preocupaciones de aplicación y en donde la tradición primigenia, que fundamenta los planes de estudio, está más bien basada en compromisos sociales, de intervención en ámbitos profesionales, lo que suele prevalecer a nivel de formación son las posturas tributarias de la perspectiva interdependencia-interacción.

El caso más claro son las escuelas de psicología clínica. Por un lado, se encuentra la psicología clínica que se enseña en facultades de psicología con una fuerte tradición académica, donde la formación acaba siendo la aplicación de paradigmas conductistas, conductista cognitivos o cognitivos y, en el otro extremo, se hallan las escuelas de psicología clínica fundadas a partir de la psicología dinámica o del psicoanálisis, donde no hay prácticamente ninguna formación en procesos básicos y parten justamente de lo que es el ámbito de la clínica. Algunas escuelas de psicología de Argentina son un ejemplo en este sentido, porque es la contraposición de lo que sucede en la mayor parte de las universidades en España o, me imagino, inclusive en México. Hace algún tiempo estuve allí trabajando con ellos en la reforma curricular y cuando les

propuse que tenían que incluir, en el plan de estudios de la carrera de Psicología, el análisis de los procesos básicos, no veían o no entendían la finalidad, pues consideraban que no había ninguna necesidad. Para ellos, la formación tenía que venir de la práctica clínica, y por lo tanto, no había neuropsicología, ni procesos básicos, justo lo contrario que puede encontrarse en otros lugares.

*MARL: Has venido hablando de la disciplina y poco a poco también de la dimensión profesional, ¿tú crees que el psicólogo educativo está gozando ya de un reconocimiento creciente en lo que alcanzas a mirar en el ámbito europeo, español o incluso, en Latinoamérica?*

CCS: Bueno, yo considero que eso también depende de cada contexto, aunque el psicólogo educativo cada vez está participando más en su campo, aunque tradicionalmente haya trabajado en el sistema de educación formal, al menos en Europa, que es lo que yo conozco más. Y dentro de la educación formal, ¿en qué tipo de tareas?, pues en las relacionadas con necesidades educativas especiales, con problemáticas de intervención, con la orientación, consultorías; pero siempre desde el sistema educativo y dentro de la educación en los primeros niveles de escolaridad –en Europa, al menos, no es frecuente encontrar psicólogos educativos desde el bachillerato, porque en la educación superior no suele haberlos–. Ahí sí que se ha conseguido un reconocimiento, pero muy vinculado a un determinado tipo de trabajo del psicólogo de la educación, muy próximo a lo que sería la tradición británica de principios de siglo xx de la psicología clínica escolar, o a la tradición francesa de psicología escolar, vinculada siempre a los asuntos de tratamiento-intervención en torno a problemas y dificultades de aprendizaje, ya sea, digamos, dentro de filosofías segregacionistas e intervencionistas.

Más difícil ha sido el reconocimiento del trabajo del psicólogo de la educación en ámbitos no escolares, en escenarios educativos no formales o informales, aunque allí también se ha ido abriendo espacio en tareas de planificación, de diseño y de formación, además de en el contexto de la empresa o en el de entornos no formales en el sentido de no escolares, y, ahora, últimamente, se están posicionando en escenarios educativos emergentes. Emergentes o tradicionales, estos espacios han reconsiderado, por ejemplo, la intervención en el ámbito familiar –tradicionalmente reservado a la psicología clínica–, a través de prácticas educativo-familiares, o en actividades de ocio, mediante acciones comunitarias y culturales en un foro comunitario, o bien en nuevos

escenarios educativos como, por ejemplo, la participación de los psicólogos de la educación en tareas de programación y asesoramiento en cadenas de televisión, en programas que en principio no tienen una finalidad educativa pero sí una incidencia en la formación y socialización de las personas en general, y de los niños y jóvenes en particular. Igualmente, se ha incorporado en todo lo que se refiere a la intervención en entornos virtuales, con el uso de nuevas tecnologías y la emergencia de nuevos escenarios educativos.

GERARDO HERNÁNDEZ ROJAS (GHR): *¿Por qué no argumentas un poco más sobre la cuestión de la identidad del psicólogo educativo, y en qué consiste aquello que le da identidad?*

CCS: Yo creo que la psicología de la educación, a mi manera de ver, es una disciplina aplicada que tiene que generar conocimiento sobre su objeto específico y posee una vertiente de intervención profesional clarísima, que es lo que la diferencia de otras ciencias o de otros ámbitos del conocimiento psicológico no aplicados y más bien básicos. Pienso que hay que distinguir en dónde nos situamos, desde el punto de vista de la exigencia de generar conocimiento propio de la psicología de la educación. Para mí está claro que esta disciplina se tiene que referir al conocimiento propio que nos permita entender los cambios que se producen en las personas, puesto que participan en situaciones educativas de manera formal, informal, etcétera. Cada uno puede pensar lo que quiera, pero me parece que lo característico de los psicólogos es que intentamos comprender y explicar cambios en el comportamiento, definamos el comportamiento como queramos, y si no deseamos usar el concepto de «comportamiento», digamos «actividad». Yo, como psicólogo, necesito entender por qué una persona actúa como actúa en un momento determinado, pero para lograr eso no lo puedo hacer al margen de la dimensión temporal. Por lo tanto, los cambios son mi objeto en la manera en que las personas accionan o se comportan. Tales cambios pueden estar relacionados con la edad, y entonces se encuentra uno en la psicología evolutiva, o vinculados con la participación en determinado tipo de actividades sociales de grupo, y así se estará en la psicología social. Para mí, lo que estudia toda la psicología son los cambios, porque es imposible estudiar el comportamiento humano estáticamente.

Los psicólogos de la educación estudian aquellas transformaciones que parecen vinculadas al hecho de que las personas participemos en

actividades que calificamos de educativas, sean formales, informales, escolares o familiares. Estos son el objeto de estudio de la psicología de la educación y nuestra obligación es generar conocimientos, modelos explicativos e instrumentos de intervención para orientar, guiar y explicar. Desde el punto de vista profesional, la situación, afortunadamente, es mucho menos complicada, ahí sí que se da la integración. Como psicólogo, cuando intervengo en una escuela y se me presenta una demanda, estoy obligado a hacer la integración de la intervención, pues no es una práctica que se pueda analíticamente desmembrar. Y en ese sentido, la clave está en que la intervención se realice en el marco de equipos multidisciplinares. Creo que un psicólogo de la educación difícilmente puede tener una intervención él solo con el aval de una institución educativa y al margen de un equipo de tal tipo. Bajo el marco de un equipo multiprofesional circulan conocimientos que provienen de disciplinas, de referentes distintos. Mi experiencia me dice que los equipos de esta índole que funcionan, no funcionan porque se dividan las tareas y digan «este trozo es para ti que eres psicólogo, este trozo para mí, este trozo para tal», sino que son efectivos porque son multiprofesionales, y eso es lo que garantiza que el conocimiento relevante procedente de las diversas disciplinas converja, pero luego ¡todos hacen todo! Y lo que permite que todos hagan todo es el hecho de que, fundamentalmente, ese conocimiento circula y se establece ahí, dado que los diferentes profesionales que aparecen lo pueden aportar.

MARL: *¿De qué forma se realiza el trabajo académico hoy en día al interior de los grupos académicos en España? ¿Consideras que difieren de nosotros –en México?*

CCS: No sé si sería capaz de establecer diferencias entre cómo se trabaja a nivel académico en España y aquí. Tampoco es que los grupos en España funcionen todos de la misma manera. Digamos que hay enormes diferencias entre grupos, personas, instituciones... No se trabaja igual en mi departamento que en el de al lado, incluso en mi departamento, al interior de mi grupo, respecto de los que están al lado y que forman otro grupo. Más bien percibo tendencias que son bastante generales, por ejemplo, una de ellas, que a mí me parece nefasta para la investigación, y que percibo aquí pero también allá, revela difícil el encontrar verdaderos equipos o grupos de investigación. En general, uno se encuentra con investigadores y resulta que, cuando hay grupos, estos son coyunturales. No tienen ni una tradición ni una continuidad en el

tiempo, y para mí eso es fundamental desde el punto de vista académico, porque en último término, César Coll no es nada, si fuera él solo. En todo caso, si es algo, pues se debe a que lleva trabajando quince años con un mismo grupo de personas. Ello no quiere decir que no haya gente que sale, gente que entra, pero hay un grupo, hay una tradición, hay una línea de investigación. Al final, yo estoy convencido de que esto es lo que da sustancia, continuidad y satisfacción al trabajo. Sin embargo, yo no percibo este comportamiento como tendencia general, desgraciadamente, ni entre los académicos españoles, ni tampoco aquí. Existe muy poca inclinación a trabajar en equipo.

FDBA: *¿Y a qué lo atribuyes, César? Sería importante dilucidar si se relaciona con las posibilidades o la voluntad de las personas, las condiciones de la institución o con la actual cultura organizada de las universidades.*

CCS: Probablemente a muchos factores, como en todas las situaciones, se requiere el análisis de una diversidad de factores, si no quieres ser muy simplista.

FDBA: *¿Es el signo individualista de los tiempos?*

CCS: ¡Claro! Yo creo que, por una parte, es el signo de los tiempos, que es de un individualismo rampante, que nos invade, y que, por otra parte, se integra en políticas institucionales que justamente potencian y favorecen ese individualismo en lugar del trabajo en grupo, las publicaciones conjuntas y la consolidación de una tradición. También se relaciona con la falta de recursos o de un sistema de provisión de recursos que permita realmente planificar a mediano y largo plazo, ¡que no tengas que estar pendiente cada vez del proyecto, que se acabó el proyecto y que se acabó el equipo de investigación! Probablemente, también tiene que ver con nuestra tradición disciplinar, pues en otras áreas de conocimiento, incluso de la misma institución, los equipos son más estables, más sólidos, tienen más continuidad, por ejemplo, en la medicina, en la física, en la química. Luego, también, hay factores probablemente derivados de la juventud de nuestro ámbito de conocimiento, y esa es una de las cosas que me preocupan de la psicología y de la educación. Tengo la impresión de que nosotros no acumulamos, sino que cada vez que abordamos un tema, refundamos todo, desde la terminología, el vocabulario, los conceptos, hasta las teorías. En otras disciplinas, se crea a partir de lo anterior y puede haber discrepancias,

pero hay conocimientos que son acumulativos y que así se aceptan. Nosotros no, tenemos la necesidad de refundarlo todo cada vez. Digamos que yo empiezo a estudiar un tema y me tengo que distanciarme de todos los que lo estudiaron y volver a redefinir los conceptos y volver a definirlo todo y situarme en contraposición con los otros. Insisto, esto tal vez tiene que ver con la juventud de la disciplina.

*FDBA: Pero no solo reformulamos la disciplina, sino que tomamos conceptos o ideas parciales de otras. Por ejemplo, tomamos del mundo del pensamiento empresarial, de la ingeniería, de la propia medicina, de la química. Me vienen a la mente cuestiones como la reingeniería educativa, las competencias, los reactivos, entre muchas más.*

CCS: Muy bien, pero no acumulamos, podríamos tomar y acumular, pero no lo hacemos. En el campo del currículo, donde tú eres especialista, me parece que eso es bien claro: cada vez que alguien se inserta en el currículo, tiene la obligación de mostrar primero que todos los anteriores cometieron errores imperdonables y poner en marcha uno nuevo. Pero no es solamente en este campo, es en todos. Es esa falta de conciencia de que en realidad el conocimiento científico está sujeto a grandes revoluciones, pero no hay revolución sin acumulación y continuidad. Todos caemos en esos vicios, porque es como una especie de pecado original. Por ejemplo, Jean Piaget, es obvio que su teoría tenía muchas limitaciones, pero ¿por qué no aceptar lo que eran aportes para partir de ahí? ¡No!, es necesario construir una alternativa que se base en el principio de que todo lo planteado por él era equivocado, en lugar de ver las cosas de manera diferente, completando tal y cual. Yo no soy conductista, pero en una época se había cometido una terrible injusticia histórica, al no aceptar que el conductismo ha supuesto aportaciones fundamentales con todo y sus grandes limitaciones. En síntesis, en educación y en psicología de la educación, cada vez estamos redefiniendo la educación, la psicología y absolutamente todo, y eso, junto con la falta de tradición y equipos, hace que el campo sea errático y que, al final, no haya un proceso acumulativo. Yo creo que este es uno de los problemas más graves que tenemos.

Aunque seamos humanistas conductistas, constructivistas o lo que sea, necesitamos ponernos de acuerdo, debe haber un aspecto que sea acumulativo, porque si no, no generamos un conocimiento científico en sí mismo, generamos otro tipo de conocimiento que puede ser muy interesante y muy válido, y que nos puede ayudar a compren-

der, pero no es científico. Lo anterior tiene que ver con un fenómeno muy típico nuestro, el de las modas. Un día nos acostamos todos conductistas y al día siguiente nos levantamos todos cognitivistas, y luego nos volvemos a acostar todos cognitivistas y nos levantamos todos socioculturales. Yo creo que hay una recuperación del positivismo puro y duro en el momento actual en las ciencias sociales, y también en psicología de la educación, disciplina que se fundamenta en buena parte con esta incapacidad de los no positivistas para generar conocimiento acumulativo. Este es el mejor argumento que se les puede dar a los partidarios de la verdad única en la ciencia entendida, porque si ustedes llevan veinticinco años discutiendo cada vez qué es el currículo, sin generar conocimiento para el currículo, y reflexionando solo sobre los principios fundantes, esta desviación posmoderna en que de alguna manera nos hemos metido, resulta, indiscutiblemente, el mejor argumento para dar alas al neopositivismo más radical y más rampante.

*GHR: Pasando a otras cuestiones, ¿no crees que, a la larga, la cultura de la psicología generará un desmembramiento y, en lugar de existir un monismo psicológico, una sola disciplina, habrá realmente varias subdisciplinas: psicología de la educación, psicología clínica, etcétera? ¿Cuál es tu opinión al respecto y qué repercusiones crees que puede haber sobre la formación futura del psicólogo?*

CCS: Hace como siete, ocho años, o algo así, el *Anuario de Psicología*, la revista que edita la Universidad de Barcelona, con motivo de los veinticinco años de su fundación, presentó un número monográfico sobre la unidad de la psicología, y nos pidieron a varios que escribiéramos sobre esto. Eran folios y folios de la gente de la facultad, y yo ya decía ahí lo que pensaba. Sobre la unidad en la psicología yo consideraba que era algo así como una utopía siempre presente y nunca alcanzada. La psicología no ha tenido nunca unidad, aunque tenemos voluntad y seguimos teniéndola, ¿o no?, porque eso también forma parte de la realidad. Si hago una pregunta así: ¿cuáles son tus autores de referencia, tus líneas de referencia, las revistas que tú consultas y en dónde publicas?, dime cinco y yo hago lo mismo, y le pregunto a uno de social y le pregunto a uno de clínica, y apuesto lo que queráis a que si coincidimos en uno, estaremos de suerte. Tampoco hay acuerdo en relación con lo que hace el psicólogo en el lugar de trabajo, ni respecto a las competencias profesionales entre el psicólogo que trabaja en un

hospital y que atiende a enfermos terminales de cáncer, el psicólogo que lo hace en un ayuntamiento, haciendo selección de personal, y aquel que labora en un departamento de orientación con alumnos con necesidades educativas especiales. Dime qué tienen de común en cuanto a competencias profesionales, excepto en aquellas necesarias para relacionarse. Cuando se hacen planes de estudio, lo peligroso es que desde un solo sector se intente imponer una unidad que en realidad no existe en la psicología y que, por lo tanto, es ficticia. Desde el punto de vista de la formación, no me parece bien y creo que sí hay elementos o contenidos que es bueno que todos conozcamos mientras sigamos siendo psicólogos, pero si se trata de imponer una visión de que aquello es lo fundamental, sobre todo si es una visión excluyente de otras, perdóneme, estoy en contra de ello. Sí, somos todos psicólogos, pero la verdad es que lo somos porque nos declaramos como tales, pero ni las fuentes, ni los problemas, ni la manera de abordar los conflictos son comunes; en fin, preguntadle a vuestros colegas de experimental cinco autores de referencia, cinco revistas de referencia, cinco libros de referencia... ¡Está claro! A partir de ahí, querer imponer una visión unitaria, me parece que no tiene ningún sustento en la realidad. Yo no digo que sea ni bueno ni malo, no estoy haciendo ningún juicio.

*GHR: Pero la pregunta era también en relación a qué visualizas respecto a esa posibilidad de desmembramiento de la psicología, porque, por ejemplo, en nuestro país, las licenciaturas en Psicología de la Educación o en Psicología Clínica comenzaron a aparecer en algunas universidades desde los años ochenta. La tendencia que podría más o menos suponerse, y que quizás cristalizaría más adelante, es que tal vez terminen por enseñarse por separado o, algunas de ellas, en ciertas facultades donde se enseñe psicología, mientras que otras no, y ahí es donde ocurre un desmembramiento.*

CCS: Yo creo que epistemológicamente el desmembramiento ya es una realidad. Digamos que luego está la vertiente institucional o académica y, sobre todo, la profesional. Pienso que ahí lo que vale mucho son los intereses corporativos profesionales, eso es evidente. Pero desde el punto de vista de la colegiación, a los psicólogos les interesa que haya un colegio de psicólogos fuerte, con base en intereses muy legítimos, pero que no son epistemológicos. En Estados Unidos lo tienen mucho mejor resuelto, a los psicólogos de la educación que están en la AERA (American Educational Research Association) no les preocupa mucho

esto, porque lo que importa, lo que tiene peso, son las asociaciones profesionales; no es que se sea psicólogo, lo que importa es si se trabaja en orientación, en educación, en currículo, en tal o cual, y lo que da la identidad es la vinculación profesional y su prestigio. Pero en los países latinos no es así.

*GHR: Yo creo que hay un gran problema en relación al supuesto núcleo común o currículo nuclear de una formación general o básica. Se le ha dado muchas vueltas al asunto de cuáles son los contenidos de esta y, en algunos casos, se ha concluido que es mejor enseñar una psicología por tradiciones o paradigmas en paralelo, y en cada una de ellas se define, según sus criterios, qué es lo sustancial.*

CCS: Cuando decís que en algunos currículos se pretende que la parte básica de la formación en la carrera de Psicología esté montada sobre paradigmas ¿me parece horrible! Eso, pues, es institucionalizar, con perdón, y así no hay, ni habrá, acumulación posible si no es al interior de paradigmas. Es interiorizar y aceptar que si eres cognitivo la psicología es una cosa, si eres conductista, es otra y si eres humanista, otra.

*FDBA: Tal vez sea la única manera de conciliar intereses entre grupos o bien dar apertura a una visión plural en planes de estudio que, en el pasado, se estructuraron sobre la base de una sola perspectiva, por ejemplo, la conductual experimental. La otra manera de ver el asunto es estableciendo un común denominador y consensarlo, lo cual no va a ocurrir sin conflictos. El asunto se ha planteado como si solo hubiera dos posibilidades, la visión hegemónica que tuvimos –un solo paradigma dominante y, por ende, una sola psicología– o la visión posmoderna de «cada quien lo suyo» –múltiples psicologías en paralelo, contrapuestas incluso–. Algunos de los compañeros de nuestra facultad siguen sosteniendo, treinta años después de su fundación, que el núcleo de la formación del psicólogo debe ser la tradición de la psicología científica, la visión del paradigma cuantitativo, porque a su juicio es lo que ha permitido el desarrollo y prestigio de la psicología en México y en el mundo entero. Consideran, además, que a partir de ahí se pueden hacer las aplicaciones que se quiera en los escenarios que se desee. Entonces, parece ser que solo son esas dos opciones: o se acepta esa visión hegemónica y fundante, como la única o, al menos, como la base de la formación, o entonces optamos por la visión posmoderna, para*

*que no tengamos conflictos. No ha habido un punto de mediación y, en ese sentido, representa un avance pasar de la tradición en singular a las tradiciones en plural, aunque no queda claro si aceptando una cierta frontera entre ellas o buscando puentes e integraciones.*

CCS: El problema es que ese común denominador no se define desde ámbitos disciplinarios, desde ámbitos del conocimiento, sino a través de miradas teórico ideológicas. Al fin y al cabo, todo psicólogo tiene que saber de procesos de motivación, pero siempre va a haber alguien en contra. Tiene que saber de procesos de desarrollo, de procesos de atención, pero también ahí habrá otro en contra, ¿no? Es decir, el problema es que cuando intentamos precisar eso, cada uno lo mira desde la perspectiva ideológico-teórico-conceptual, entonces, lo que para uno es atención, para otro ya no lo es. El problema es que, justamente, la única manera de referenciarse son las escuelas y no los ámbitos del conocimiento, porque allí no ha habido acumulación. Pero eso es una realidad, se mantiene solamente la afiliación por intereses corporativos muy legítimos, de tipo académico o profesional, pero intereses corporativos.

Insisto, la situación aquí no es que yo tenga una dificultad para entender al psicólogo social porque mire al objeto de estudio o intervención desde la perspectiva psicoeducativa y el psicólogo social, desde una psicosocial, sino que él lo mira con un enfoque ideológico-teórico. Digamos que arranca del ámbito de la psicología social, porque no define el objeto en términos disciplinares, sino en términos de mirada paradigmática, y probablemente, yo hago lo mismo. Entonces, la cuestión es que las miradas paradigmáticas, a nivel general, no se definen como complementarias, sino como excluyentes en cuanto a la definición del objeto de estudio. El problema que tenemos no es el del conductismo, el constructivismo o el cognitivismo, no es que sean perspectivas complementarias, sino que, en su propia conformación y configuración, se definen separadamente, es decir, o es una o es la otra.



## Sobre los autores

### **Ana Victoria Castellanos Noda**

---

LA HABANA, 1959

Doctora en Ciencias Psicológicas y profesora titular del CEPES de la Universidad de La Habana. Ha realizado investigaciones sobre la caracterización y formación de la personalidad, la comunicación educativa, el aprendizaje grupal, la formación en valores y la capacitación de profesores universitarios. Se desempeña, entre otras labores, como miembro de la Sociedad de Psicólogos de Cuba, de la APC, y como subdirectora del CEPES. Es coautora de *Los métodos participativos: ¿una nueva concepción de la enseñanza?* (Publicigraf, La Habana, 1998) y de *La educación de valores en el contexto universitario* (Editorial Félix Varela, La Habana, 2000). Ha participado como ponente en eventos científicos nacionales e internacionales y, en 2003, obtuvo el Premio Anual de la Academia de Ciencias de Cuba al resultado de la investigación «La educación de valores en el contexto universitario».

### **Laura Domínguez García**

---

LA HABANA, 1955

Doctora en Ciencias Psicológicas, profesora titular de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana y metodóloga de la Dirección Docente Metodológica de esta institución. Ha encauzado sus investigaciones hacia las temáticas del desarrollo de la personalidad en las etapas de la adolescencia y la juventud y, en especial, de los proyectos de vida, proyectos profesionales y valores asociados al desempeño de la profesión. Entre sus numerosas publicaciones se destaca el libro *Psicología del desarrollo. Problemas, principios y categorías* (Editorial Félix Varela, La Habana, 2007) y el reciente artículo «¡Y me hice psicóloga!», incluido en el número 1 de la revista *Alternativas Cubanas en Psicología* (vol. 1, enero-abril, 2013). Ha presentado ponencias en eventos y congresos nacionales

e internacionales y posee diversos reconocimientos a su labor tales como el Sello 280 Aniversario de la Universidad de La Habana (2009) y la Medalla José Tey (2006).

### **María C. Figuerola Domenech**

LA HABANA, 1987

Licenciada en Psicología por la Universidad de La Habana y profesora instructora del CEPES. Forma parte del claustro de la disciplina Historia de la Psicología, en la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana. Es miembro del Equipo de Psicología para la Educación Superior (PsiES) y pertenece a la Sociedad Cubana de Psicología y a la Asociación de Pedagogos de Cuba (APC). Ha participado como ponente en eventos científicos nacionales e internacionales y ha publicado trabajos en la *Revista Caribeña de Ciencias Sociales* (España), en la revista *Alternativas Cubanas en Psicología* (México-Cuba) y en la *Revista Cubana de Educación Superior*. Actualmente se encuentra cursando sus estudios de maestría coordinados por el CEPES.

### **Ricardo Giniebra Urrea**

PINAR DEL RÍO, 1979

Licenciado en Psicología por la Universidad de La Habana y máster en Ciencias de la Comunicación Social, es profesor asistente de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana. Ha participado en eventos nacionales e internacionales y es coautor de textos para la actividad docente y autor de artículos científicos publicados en las memorias de numerosos encuentros realizados fuera y dentro de Cuba. Ha participado en investigaciones desarrolladas con jóvenes y adolescentes sobre diferentes temáticas, entre las que se destacan los proyectos de vida, los valores humanos, la comunicación humana en entornos educativos, la comunicación masiva y procesos de recepción, etcétera. En la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana se ha desempeñado como vicedecano para la Universalización de la Enseñanza de la Psicología y, en la actualidad, ocupa el cargo de vicedecano de Investigaciones, Posgrado y Relaciones Internacionales en esta institución.

### **Viviana González Maura**

LA HABANA, 1950

Doctora en Ciencias Psicológicas y profesora titular perteneciente CEPES de la Universidad de La Habana. Investiga los temas relativos a la moti-

vación y orientación profesionales, la educación en valores y el desarrollo profesional de docentes universitarios. Coordina el Servicio de Orientación Vocacional-Profesional (SOVP) de la Universidad de La Habana y es miembro de los consejos editoriales de la *Revista Cubana de Educación Superior*, la *Revista Iberoamericana de Educación* y la *Revista de Formación e Innovación Educativa* de la Universidad de Vigo. Ha participado como conferencista y ponente en eventos científicos nacionales e internacionales, y como profesora en cursos de posgrado en universidades de Cuba, México, Ecuador, Perú, Colombia, Venezuela, Bolivia, Brasil, Chile y España.

### **Yaneysis Humaran Barreiro**

PINAR DEL RÍO, 1986

Licenciada en Psicología por la Universidad de La Habana en 2009, se desempeña como profesora del CEPES y forma parte del claustro de Psicología del Desarrollo de la Adolescencia y la Juventud, en la Facultad de Psicología. Ha fungido como secretaria ejecutiva adjunta de los XI y XII Talleres Internacionales La Educación Superior y sus Perspectivas, del VIII Congreso Internacional de Educación Superior Universidad 2012. Es miembro del PsiES y pertenece a la Sociedad Cubana de Psicología y a la Asociación de Pedagogos de Cuba (ACP). Ha participado como ponente en eventos científicos nacionales e internacionales y actualmente cursa el Programa de Maestría en Ciencias de la Educación Superior, coordinado por el CEPES.

### **Victoria Ojalvo Mitraný**

LA HABANA, 1940

Doctora en Ciencias Psicológicas, es profesora titular y consultante del CEPES, de la Universidad de La Habana. Se ha desarrollado por más de treinta años como metodóloga e investigadora, y sus trabajos científicos se han orientado hacia las temáticas de los valores, su educación y evaluación, la comunicación educativa y la formación de docentes. Es, directora del grupo de investigación El Desarrollo de la Responsabilidad Social Universitaria en Profesores y Estudiantes de la Educación Superior Cubana, y entre sus investigaciones más relevantes se destacan: «Educación democrática: ¿utopía o realidad?» y «¿Está capacitado el profesor universitario para la formación integral del estudiante?», presentados en el Curso Internacional Democracia en las Aulas (CEPES, 2003), y en el Congreso Internacional de Educación Superior Universidad 2012.

**Meilyn Rodríguez Ramos**

CAMAGÜEY, 1988

Licenciada en Psicología por la Universidad de La Habana en 2010, se ha desempeñado como psicóloga clínica y colaboradora del Centro de Orientación y Atención Psicológica (COAP) Alfonso Bernal del Riesgo, de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana, y como psicóloga organizacional en la Dirección Provincial de Cultura de La Habana. Su tesis de diploma, «Proyectos de vida y valores en estudiantes de la licenciatura en Derecho de la Universidad de La Habana», resultó en extremo valiosa para el programa territorial «Los procesos de socialización de la juventud para el desarrollo de valores», auspiciado por el Ministerio de Ciencias Tecnología y Medio Ambiente (CITMA). Este trabajo fue presentado en el III Taller Internacional sobre Juventud, desarrollado en noviembre de 2010 en La Habana.

**Dayana Travieso Valdés**

LA HABANA, 1988

Máster en Ciencias de la Educación Superior. Es profesora instructora perteneciente al CEPES, donde se desempeña como miembro del Grupo de Pedagogía y Psicología, y como coordinadora del Equipo de Psicología para la Educación Superior (PsiES). Ha impartido docencia de pregrado y posgrado en diferentes instituciones universitarias y participado en diversos eventos, entre los que se encuentran Orientación y Terapia Sexual (2012), la Convención Internacional de Psicología y Ciencias Humanas HOMINIS 2011 y el Congreso Internacional de Complejidad (2012). Tiene trabajos publicados en diversas revistas nacionales y extranjeras.



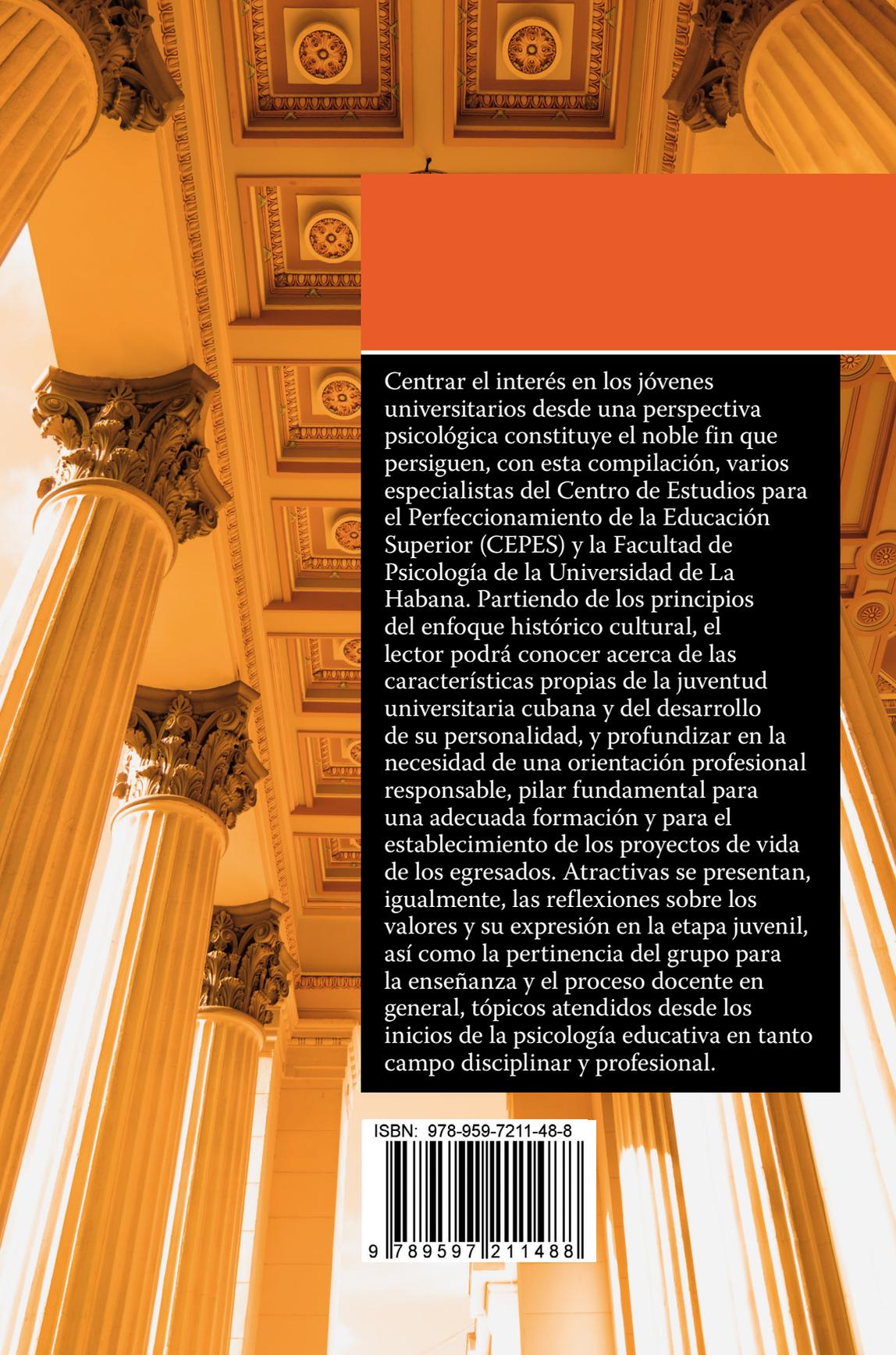


Esta edición de  
*Juventud y grupos en la educación superior:  
apuntes desde la psicología,*  
del Centro de Estudios para el Perfeccionamiento  
de la Educación Superior (CEPES),  
consta de 1 000 ejemplares y se terminó en 2014.

Para su composición se emplearon las tipografías  
WARNOCK PRO  
–en sus variantes CAPTION, TEXT y SUBHEAD–,  
del diseñador norteamericano Robert Slimbach;  
FAGO  
–en su variante CONDENSED TABULAR FIGURES (CoTF)–,  
del alemán Ole Schäfer;  
FONTANA ND  
–en sus variantes Aa, Cc, Ee, Gg y Ll,  
en OLDSTYLE FIGURE (OSF) y SMALL CAPITAL (SC)–,  
del argentino Rubén Fontana;  
y WINGDING  
–en su variante Regular–,  
de los norteamericanos Kris Holmes y Charles Bigelow.







Centrar el interés en los jóvenes universitarios desde una perspectiva psicológica constituye el noble fin que persiguen, con esta compilación, varios especialistas del Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior (CEPES) y la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana. Partiendo de los principios del enfoque histórico cultural, el lector podrá conocer acerca de las características propias de la juventud universitaria cubana y del desarrollo de su personalidad, y profundizar en la necesidad de una orientación profesional responsable, pilar fundamental para una adecuada formación y para el establecimiento de los proyectos de vida de los egresados. Atractivas se presentan, igualmente, las reflexiones sobre los valores y su expresión en la etapa juvenil, así como la pertinencia del grupo para la enseñanza y el proceso docente en general, tópicos atendidos desde los inicios de la psicología educativa en tanto campo disciplinar y profesional.

ISBN: 978-959-7211-48-8



9 789597 211488