

Revista cubana de Psicología

Volumen 4, número 5
enero -junio / 2022

**Facultad de Psicología.
Universidad de La Habana.**

REVISTA CUBANA DE PSICOLOGÍA

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

UNIVERSIDAD DE LA HABANA

ISSN 2788-4827

CONSEJO EDITORIAL REVISTA CUBANA DE PSICOLOGÍA



Director

Dr. Adalberto Avila Vidal. Decano de la Facultad de Psicología.

Editor general

Dr. Manuel Calviño

Editora

Lic. Gabriela Casuso Cabrera

Editores adjuntos

Dra. Daybel Pañellas Álvarez

MSc. Jorge Enrique Torralbas

Miembros

Dra. Arianne Medina Macías

Dr. Alexis Lorenzo Ruiz

Dra. Laura Domínguez García

Dra. Klency González Hernández

Dra. Annia Almeyda Vázquez

MIEMBROS DEL COMITÉ EDITORIAL NACIONAL

Dr. Jorge Román	Dra. Osana Molerio
Dr. Armando Cuesta	Dra. Rosa María Reyes
Dra. Patricia Arés	Dr. Mitchel Valdés
Dr. Luís Gustavo Carballido	Dr. Alberto Cobián
Dra. Norma Vasallo	Dr. Jorge Luís del Pino

MIEMBROS DEL COMITÉ EDITORIAL INTERNACIONAL

Dr. José María Peiró Silla (España)	Dr. Alejandro Maiche (Uruguay)
Dra. Andrea Pujoli (Argentina)	Dra. Azurra Ruggieri (Alemania)
Dra. Diana Lesme (Paraguay)	Dra. Angela Soligo (Brasil)
Dra. Sandra Elizabeth Luna (Guatemala)	Dr. Nelson Zicavo (Chile)
Dr. Jesús Redondo (Colombia)	Dr. Fabian Marin Rueda (Brasil)
Dr. Amalio Blanco (España)	Dr. Fabio Fuentes Navarro (México)

ÍNDICE TEMÁTICO

NOTA EDITORIAL	4
<i>EDITORIAL NOTE</i>	

REPERCUSIONES OCULTAS DE LA COVID-19: AFRONTAMIENTO PSICOLÓGICO DE ADOLESCENTES CONVALECIENTES DE LA ENFERMEDAD	5
--	----------

HIDDEN REPERCUSSIONS OF COVID-19: PSYCHOLOGICAL COPING OF ADOLESCENTS CONVALESCING FROM THE DISEASE

Isaac Irán Cabrera Ruiz

Miguel Ángel Toledo Méndez

Addys Pérez Fernández

Isaac Irán Cabrera Ruiz

ASPECTOS SOCIOEMOCIONALES EN UNIVERSITARIOS DURANTE EL CONFINAMIENTO POR COVID-19: DETERMINANTES E IMPACTO EN LA ACTIVIDAD EDUCATIVA	23
---	-----------

SOCIOEMOTIONAL ASPECTS IN UNIVERSITY STUDENTS DURING COVID-19 CONFINEMENT: DETERMINANTS AND IMPACT ON EDUCATIONAL ACTIVITY.

María del Pilar Roque Hernández

Gabriela Carolina Valencia Chávez

ESTRATEGIAS DIRIGIDAS A FORTALECER LA CONDUCTA SUSTENTABLE EN EL CONTEXTO DE LA COVID-19	37
---	-----------

STRATEGIES AIMED AT STRENGTHENING SUSTAINABLE BEHAVIOR IN THE CONTEXT OF COVID-19

Emmanuel Poblete Trujillo

PROYECTO PARA FORTALECER LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES Y BIENESTAR PSICOLÓGICO EN ESTUDIANTES DE MEDICINA ANTE LA PANDEMIA DE COVID-19	48
--	-----------

*PROJECT TO STRENGTHEN SOCIO-EMOTIONAL SKILLS AND
PSYCHOLOGICAL WELL-BEING IN MEDICINE STUDENTS DURING THE
COVID-19 PANDEMIC*

Lilia Denisse Peña Salazar

Nadosly de la Caridad de la Yncera Hernández

**ANÁLISIS DE LAS CONDICIONES PARA LA EDUCACIÓN A DISTANCIA
DE JÓVENES UNIVERSITARIOS Y LOS ENTORNOS PERSONALES DE
APRENDIZAJE** **61**

*ANALYSIS OF THE CONDITIONS FOR DISTANCE EDUCATION OF YOUNG
UNIVERSITY STUDENTS AND THE PERSONAL LEARNING ENVIRONMENT*

Laura Arango Rodríguez

**PLANIFICACIÓN DEL TIEMPO DEDICADO AL ESTUDIO:
VALORACIONES DE ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA** **73**

PLANNING STUDY TIME: RATINGS OF PSYCHOLOGY STUDENTS

Iliet Rodríguez García

Guido Bertoni Estanque

Eliana González Rodríguez

Klency González Hernández

**PROYECTOS FUTUROS EN ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA
VINCULADOS AL PLAN DE ESTUDIOS E** **88**

*FUTURE PROJECTS IN PSYCHOLOGY STUDENTS LINKED TO THE
CURRICULUM E*

Laura Domínguez García

Arlette Silva Gómez

**PROPUESTA DE EVALUACIÓN PSICOLÓGICA PARA LA
IDENTIFICACIÓN DEL TALENTO EN EL PROCESO DE ADMISIÓN A UNA
INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA** **100**

*PROPOSAL OF PSYCHOLOGICAL EVALUATION FOR THE IDENTIFICATION OF
TALENT IN THE PROCESS OF ADMISSION TO A UNIVERSITY INSTITUTION*

Gabriela Cabrera Lorenzo

Maiky Díaz Pérez

MATRIMONIO IGUALITARIO: ¿UN DERECHO?

114

EQUAL MARRIAGE: A RIGHT?

Yalena de la Caridad Cabrera Fernández

Miriam Rodríguez Martínez

ÍNDICE DE AUTORES

126

NOTA EDITORIAL

La segunda edición del evento Diálogos Universitarios de la Psicología tuvo lugar en el mes de mayo de 2021. La pandemia de la COVID-19 (ya en otra temporada) estaba haciendo sus estragos, pero nos movíamos en escenarios de desafíos y esperanzas. Entre los primeros, enfermedad, muertes, traumas, pesimismo, economías devastadas, personas desempleadas, desigualdades acrecentadas; entre las segundas, múltiples aprendizajes, ruptura con naturalizaciones de la cotidianidad, reestructuraciones de la vida que nos movilizaron a transformaciones y jerarquizaciones entre urgencias e importancias, múltiples vacunas, solidaridad.

La psicología fue demandada en sus múltiples disciplinas; psicólogas y psicólogos tramitaron las diversas situaciones haciendo ciencia y profesión desde el compromiso con el bienestar y la felicidad individual y colectiva. Teoría y praxis guardaron más que nunca una relación recursiva, inconsciente incluso. Los Diálogos, en este contexto, se erigieron (y erigen) como impelencia para resolver conflictos y tomar decisiones.

Los artículos que se comparten en este número representan una ínfima parte de las ponencias presentadas, pero se corresponden con múltiples aristas de nuestra ciencia, y les dan voz autoras y autores de diversas latitudes. Invitamos a su lectura, especialmente, con la actitud de descubrimiento de quienes hablan, no buscando lo nuevo que presentan, sino sus perspectivas, ampliando nuestros horizontes, mirando, sintiendo, comprendiendo nuestros diversos contextos; ojalá que también visibilizando relaciones posibles, construcciones conjuntas, desde nuestras oportunidades, potencialidades, amenazas y debilidades.

Consejo Editorial

Revista cubana de Psicología

REPERCUSIONES OCULTAS DE LA COVID-19: AFRONTAMIENTO PSICOLÓGICO DE ADOLESCENTES CONVALECIENTES DE LA ENFERMEDAD

*HIDDEN REPERCUSSIONS OF COVID-19: PSYCHOLOGICAL COPING OF ADOLESCENTS
CONVALESCING FROM THE DISEASE*

Isaac Iran Cabrera Ruiz¹

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

Miguel Angel Toledo Méndez²

Universidad de Ciencias Médicas, Villa Clara, Cuba.

Addys Pérez Fernández³

Hospital Pediátrico Docente José Luis Miranda, Villa Clara, Cuba.

Recibido: 21 de mayo de 2021

Aceptado: 5 de julio de 2021

Publicado: 31 de enero de 2022

Cómo citar este artículo:

Cabrera Ruiz, I.I; Toledo Méndez, M.A; Pérez Fernández, A. (2022). Repercusiones ocultas de la covid-19: afrontamiento psicológico de adolescentes convalecientes de la enfermedad en Cuba. Revista cubana de Psicología, 4 (5), 5-22. <http://www.psicocuba.uh.cu>

RESUMEN

El presente artículo se propuso como objetivo develar la configuración subjetiva del afrontamiento psicológico a la COVID-19 de adolescentes convalecientes de la enfermedad en Villa Clara. La investigación siguió un enfoque cualitativo constructivo interpretativo. La muestra se seleccionó de forma intencional,

¹ CABRERA RUIZ, ISAAC IRAN. Licenciado en Psicología, Máster en Ciencias de la Educación y Doctor en Ciencias Pedagógicas. Profesor titular de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Central Marta Abreu de Las Villas. Coordinador de la maestría en Intervención Psicosocial. isaacir@nauta.cu

² TOLEDO MÉNDEZ, MIGUEL ANGEL. Licenciado en Psicología. Máster en Ciencias de la Educación y Doctor en Ciencias Pedagógicas. Profesor titular de la Facultad de Medicina de la Universidad de Ciencias Médicas de Villa Clara. miguelatm@infomed.sld.cu

³ PÉREZ FERNÁNDEZ, ADDYS. Doctora en Medicina y especialista de primer grado en Psiquiatría Infantil. Profesora asistente del Hospital Pediátrico Docente José Luis Miranda, de Villa Clara. Jefa del Grupo Provincial de Psiquiatría Infantil de Villa Clara. addyspf@infomed.sld.cu

accediendo a 13 adolescentes con los requisitos planteados en el período abril-octubre de 2020, con seguimiento por los servicios de salud mental. Para obtener información se emplearon la composición, la técnica “Tres deseos, tres miedos y tres molestias”, el examen psiquiátrico y el *test* de funcionamiento familiar. Los resultados mostraron malestares psicológicos como el miedo y la tristeza, la valoración positiva del trabajo del personal de salud, la limitada movilización de recursos resilientes y la escasa percepción de apoyo social. La rehabilitación en contextos de vida cotidiana se afronta desde la preocupación por el proyecto de formación profesional, la necesidad de seguridad y protección en el fin de la pandemia, la preservación de la salud personal y familiar, así como la compañía de los familiares que viven en el hogar; ello está conectado con la preocupación por la muerte de personas de mayor apego y volver a enfermar.

Palabras clave: adolescentes convalecientes, afrontamiento, COVID-19, subjetividad.

ABSTRAC

The objective of this article was to unveil the subjective configuration of psychological coping to COVID-19 in adolescents convalescing from the disease in Villa Clara. The research followed an interpretative constructive qualitative approach. The sample was selected intentionally, accessing 13 adolescents with the requirements posed in the period April-October 2020, with follow-up by the mental health services. To obtain information, the composition, the "Three wishes, three fears and three discomforts" technique, the psychiatric examination and the family functioning test were used. The results showed psychological discomforts such as fear and sadness, positive appraisal of the work of health personnel, limited mobilization of resilient resources and low perception of social support. Rehabilitation in daily life contexts is faced from the concern for the professional training project, the need for safety and protection at the end of the pandemic, the preservation of personal and family health, as well as the company of relatives living at home; this is connected with the concern for the death of people with greater attachment and getting sick again.

Keywords: convalescent teenagers, coping, COVID-19, subjectivity.

INTRODUCCIÓN

La COVID-19 ha impactado la vida cotidiana de todos, especialmente, o al menos de manera más evidente, en el ámbito de la salud física, dadas la sintomatología y las secuelas. No obstante, las pandemias afectan además la vida social y psicológica.

Las primeras publicaciones referidas a niños y adolescentes sintetizaron los riesgos que comprometen la salud mental, relacionados con problemas con el estrés crónico, como insomnio, crisis de ansiedad, temores hipocondríacos o aumento del uso de sustancias (Imaz Roncero y Payá González, 2020); el estrés psicosocial y los problemas psicológicos, generados por la cuarentena en el hogar o la hospitalización por enfermedad del niño y sus familiares directos (González Pinillos, 2020); miedo a estar solo, a la oscuridad, pesadillas, rabietas, irritabilidad, conductas de apego al adulto o cuidador principal, trastornos del sueño o del apetito, apatía y desatención a los comportamientos de promoción de la salud (Bartlet, Griffin y Thomson, 2020; González Pinillos, 2020). Otro grupo de investigaciones se dirigió al estudio del impacto psicológico de las situaciones de confinamiento y aislamiento, señalando que el confinamiento en el hogar ha tenido un impacto negativo en el bienestar psicológico de niños y adolescentes.

En estudios realizados en Italia, Di Giorgio *et al.* (2020) reportaron empeoramiento general de la calidad del sueño y la distorsión de la experiencia del tiempo, tanto en madres como en niños, así como aumento de los síntomas emocionales (tristeza y frustración). Pisano, Meloni y Cerniglia (2020) encontraron que, en los niños menores de 12 años, el distanciamiento producía angustia psicológica y el uso excesivo de Internet para fines de juego y comunicación. El primer estudio con población infantil española (Orgilés *et al.*, 2020) concluyó que el 89 % de los niños presentaba alteraciones conductuales o emocionales como resultado del confinamiento. Xie *et al.* (2020) informan, a partir de un estudio en una muestra de 2 330 estudiantes chinos, tasas de depresión y ansiedad entre un 17.2 % y un 22.6 % respectivamente. Asimismo, el estudio de Zhou *et al.* (2020), en población de China, evidenció la prevalencia de síntomas depresivos y de ansiedad.

En Cuba, los investigadores García Morey, Castellanos Cabrera, Pérez Quintana y Alvarez Cruz (2020) constataron en niños y adolescentes presencia de malestar psicológico a través de sobreapego a las madres, conductas rebeldes, desafiantes y voluntariosas, predominando la preservación del equilibrio psicológico y la integridad de los procesos básicos del desarrollo, y con ello un estilo de afrontamiento sano y una buena respuesta adaptativa.

Una tercera línea de investigación vinculada a las consecuencias psicológicas de la COVID-19 en niños y adolescentes ha sido el estudio de convalecientes. Sin embargo, esta es una realidad poco abordada en las investigaciones, en contraste con las que indagan en convalecientes de repercusiones y secuelas físicas. Este tema escapa incluso al informe *Salud mental en la infancia y la adolescencia en la era del COVID-19*, presentado por Asociaciones de Psiquiatría y Psicología Clínica por la Salud Mental de la Infancia y Adolescencia de España (2020), así como a la sistematización realizada por Dias Berbet *et al.* (2021), que analiza las evidencias disponibles en literatura científica (mediante artículos publicados en revistas indexadas en PubMed/MEDLINE, LILACS y Web of Science) durante el 2020. Ninguna evidencia específica del impacto psicológico en niños y adolescentes que enfermaron de COVID-19, por lo que es una repercusión oculta, aun cuando se le reconoce.

El estudio al que hemos tenido acceso utiliza una muestra de la provincia La Habana, donde se evaluó la salud mental de la población de niños y adolescentes cubanos convalecientes de la COVID-19. García Morey, Castellanos Cabrera, Alvarez Cruz y Pérez Quintana (2021) encontraron que el 81.8 % estaba afectado emocionalmente (el grupo de los adolescentes fue el más afectado), y que la irritabilidad, las alteraciones del sueño, la conducta rebelde, el sobreapego y la inapetencia son los síntomas más frecuentes. Durante este mismo período, como parte de la necesidad de atender a los niños y adolescentes convalecientes de COVID-19 en Villa Clara, iniciamos un proceso de evaluación psicológica y psiquiátrica de los que enfermaron durante el primer rebrote. Nos interesaba construir de forma interpretativa el registro subjetivo de las tensiones y contradicciones vividas con los recursos psicosociales de los niños y adolescentes durante el manejo de la enfermedad. En esta dirección, nos propusimos como objetivo develar la configuración subjetiva del afrontamiento psicológico a la COVID-19 de adolescentes convalecientes en Villa Clara.

MÉTODO

La investigación se posicionó en la epistemología cualitativa como planteamiento para el estudio científico de la subjetividad, a partir de sus tres principios básicos: el carácter constructivo interpretativo del conocimiento, la investigación como un proceso dialógico y la relevancia de lo singular como nivel legítimo para la producción del conocimiento. Siguió un enfoque metodológico cualitativo constructivo interpretativo (González Rey y Mitjans Martínez, 2016) para estudiar el afrontamiento psicológico a la COVID-19 de adolescentes convalecientes.

Se realizó un muestreo no probabilístico y se adoptó una estrategia por oportunidad, accediendo a los adolescentes convalecientes a la COVID-19 que enfermaron en el período abril-julio de 2020, y que

fueron incluidos para seguimiento por los servicios de salud mental a partir de su permanencia en la provincia. La muestra quedó constituida por 13 adolescentes, ciudadanos cubanos, residentes en la provincia de Villa Clara y cuyos familiares dieron el consentimiento informado para participar en el estudio (figura 1).

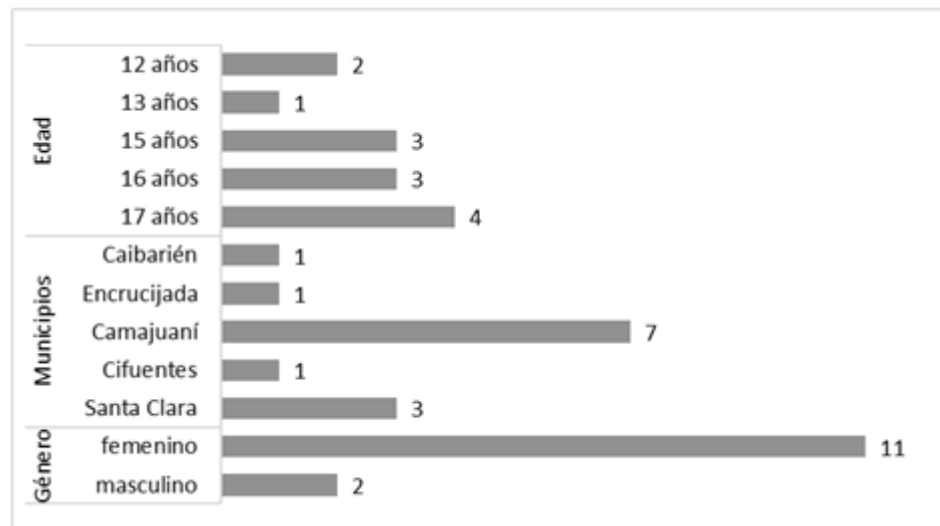


Figura 1. Características de la muestra según edad, sexo y municipio de residencia.

Los instrumentos se aplicaron después del alta epidemiológica en las áreas de salud. Se emplearon para obtener información la composición temática (González Rey, 2006), la técnica “Tres deseos, tres miedos y tres molestias” (García Morey, 2003), la entrevista semiestructurada, el *test* de funcionamiento familiar (FF-SIL) (Louro Bernal, 2014), la historia social psiquiátrica y el examen psiquiátrico (González Menéndez y Sandoval Ferrer, 2019).

Para la composición, se pidió a los adolescentes realizar una redacción con el título “Cuando estuve enfermo de la COVID”, con un mínimo de 10 líneas. Se les facilitó una hoja de papel blanco de tamaño carta y un lápiz. La hoja se colocó vertical delante del sujeto y no se le interrumpió durante la aplicación. No hubo tiempo límite para la realización. Para la técnica “Tres deseos, tres miedos y tres molestias” se les entregó una hoja impresa con las solicitudes. El *test* de funcionamiento familiar (FF-SIL) se empleó para conocer la dinámica de las relaciones internas de la familia, a partir de la percepción de uno de sus miembros. La Historia Social Psiquiátrica se realizó con el propósito de reunir los antecedentes y características del paciente, su familia y el contexto socioeconómico en que viven, su estructura y funcionamiento, así como la sintomatología psicológica de los niños y adolescentes. El examen psiquiátrico constituyó un elemento clave para establecer el diagnóstico psiquiátrico de cada caso.

Los datos se procesaron con la herramienta AtlasTi. Se partió de una codificación descriptiva para delimitar el contenido configuracional, aplicándose en un segundo momento técnicas como la comparación constante de códigos, el análisis de la frecuencia de aparición, la coocurrencia de códigos, el orden medio de evocación y la frecuencia media, lo cual permitió trascender hacia contenidos centrales y organizadores de la subjetividad. El análisis está atravesado por constantes procesos constructivo-interpretativos en el tránsito por los diferentes niveles categoriales.

RESULTADOS

Signos y síntomas clínico-psicológicos más frecuentes

Predominaron en los adolescentes signos y síntomas asociados a las funciones afectivas, las funciones de relación y las funciones conativas (figura 2). La triada “funciones afectivas-de relación-conativas” estuvo afectada simultáneamente en 8 adolescentes, mientras el par “funciones afectivas-de relación” estuvo afectado en 12 adolescentes.

En las funciones de síntesis o integración se evidenciaron alteraciones de la atención y la memoria con síntomas expresivos de distractibilidad discreta e hipomnesia de fijación. Dentro de las funciones de relación, las principales afectaciones están vinculadas a las relaciones con los demás, entre ellas el exceso de apego al cuidador principal, inseguridad, la percepción de rechazo, vergüenza, retraimiento, baja tolerancia a las frustraciones, rebeldía, inmadurez emocional y hostilidad. Además, dentro de estas funciones, en las relaciones consigo mismo predominó la preocupación por la salud individual y la baja autoestima, mientras que en las relaciones con las cosas se constató la presencia de patrones obsesivos como la meticulosidad, la preocupación excesiva por la limpieza y el sobreconsumo de tecnología. La alteración más frecuente dentro de las funciones cognoscitivas fue la ideación suicida. Las alteraciones de las funciones conativas se asociaron a las necesidades de sueño y alimentación, emergiendo con una mayor frecuencia las pesadillas y la anorexia.

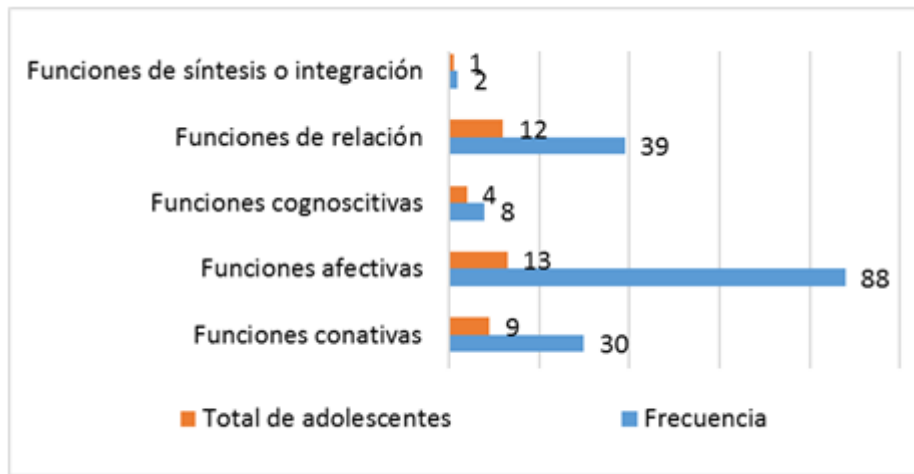


Figura 2. Funciones psíquicas afectadas según frecuencia y total de adolescentes.

Predominó en los adolescentes un afrontamiento emocional caracterizado por la presencia de miedo, ansiedad, tristeza e irritabilidad como síntomas cardinales, acompañados por elaboraciones que en su contenido muestran preocupación y afectaciones en la conducta relacionadas con las necesidades de sueño, como las pesadillas y el sobreconsumo de tecnología dentro de la relación con las cosas (figura 3).

Los miedos se expresaron durante el ingreso hospitalario, con respecto a la separación tanto del hogar como de las figuras de mayor apego, así como por la posible pérdida o daño de esas figuras. Asimismo, eran motivo de temor la propia situación que crea la atención médica y las experiencias de estar enfermo y sufrir daños. Se configuró, además, un miedo después del alta médica, que en algunos casos llega a ser intenso, relacionado a la reinfección, tanto en el plano individual como en el familiar, la soledad, las aglomeraciones y la muerte de un familiar.



Anorexia Gr=3	Ansiedad Gr=12	Baja autoestima Gr=3	Retraimiento Gr=4	Inseguridad Gr=3	Irritabilidad Gr=8	Miedo Gr=13
Preocupaciones Gr=7	Pesadillas Gr=5	Rasgos obsesivos Gr=3	Baja tolerancia a frustraciones Gr=3	Sentimientos de culpa Gr=4	Sobreconsumo de tecnología Gr=4	Tristeza Gr=9

Figura 3. Nube de signos y síntomas clínico psicológicos más frecuentes en los adolescentes estudiados (Gr es la frecuencia de casos que codifica el código).

La ansiedad se vincula con un estado de malestar impreciso de aprensión, desasosiego y expectación de acontecimientos desagradables, acompañados de componentes vegetativos difusos y tensión muscular, vigilancia o comportamientos evasivos en relación con peligros futuros y con la separación de las figuras de mayor apego. Por su parte, la tristeza se asoció con el llanto fácil y toma afectiva. Se identificó la situación de estar enfermo y hospitalizado como la principal causa, aunque también se hizo referencia a la noticia que le informa de ser positivo al virus y la preocupación respecto a la pérdida o daño de las figuras de mayor apego.

La irritabilidad se evidenció a través de respuestas exageradas por la dificultad o imposibilidad de satisfacer alguna necesidad o ante determinados estímulos externos, manifestándose a través de la popularmente conocida explosividad debido al llamado de atención del adulto y la saturación de información sobre la enfermedad ofrecida por los medios. Esto se explica por la susceptibilidad y la facilidad de los adolescentes en este período para molestarse y estar enfadados.

La preocupación se expresó en torno a la salud personal y familiar, la aparición de complicaciones de la enfermedad o secuelas (físico-psicológicas), la posibilidad de transmisión a familiares o conocidos o la pérdida por la muerte de figuras de mayor apego. Los sentimientos de culpa se manifestaron respecto a la transmisión real o potencial de la enfermedad a las figuras de mayor apego. Las pesadillas se expresaron a partir de ensueños desagradables sobre temáticas diversas, fundamentalmente asociadas a la muerte o exposición a situaciones terroríficas o estresantes que ponían en peligro la vida del paciente.

Experiencias asociadas a las acciones de salud y al alta clínica

La hospitalización y el alta médica fueron momentos temporales significativos en la experiencia de los adolescentes de los procesos de atención por el sistema de salud. El trabajo del personal sanitario tuvo una valoración positiva, y predominó el agradecimiento y la vivencia de afecto en la atención, el trato recibido y la realización de despedidas. Se reconoce el buen trabajo de los médicos, la efectividad del tratamiento, el intercambio afectivo y la información recibida, elementos que minimizan las molestias del tratamiento. Contrariamente, la atención psicológica apenas alcanza una evaluación relacionada con acciones posteriores al alta clínica, lo cual evidencia la escasa percepción de este servicio durante la estancia hospitalaria (figura 4).

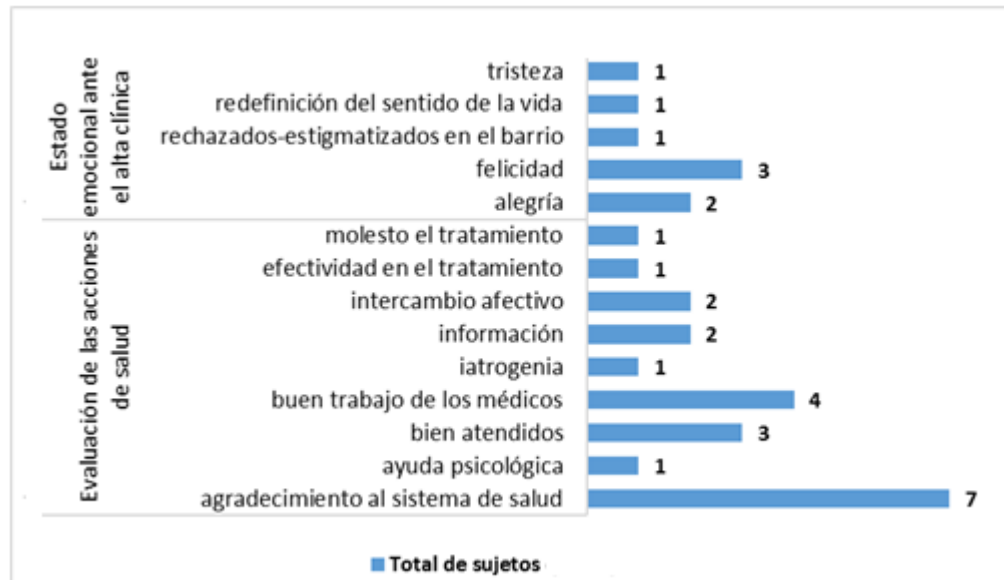


Figura 4. Experiencias de los adolescentes asociadas a las acciones de salud y al alta clínica.

En el plano subjetivo también se configuraron estados emocionales y redefiniciones de vida ante el alta clínica como elementos de sentido durante el proceso de enfermedad de la COVID-19. Los adolescentes expresaron estados emocionales de felicidad o alegría, redefinieron sus rutinas hospitalarias y, para un sujeto, fue una experiencia que le condujo a procesos reflexivos sobre el sentido de su vida. Esta realidad supone limitaciones en la producción de alternativas cotidianas durante el tiempo hospitalario, reproduciendo de forma pasiva la rutina de paciente en cama. Otro aspecto clínico-psicológico a considerar es que seis de los sujetos no expresaron estados emocionales con respecto al alta clínica, lo que evidencia el impacto psicológico asociado y la necesidad de ayuda psicológica para el período de convalecencia.

Recursos psicosociales de afrontamiento

El afrontamiento resiliente, expresado por cuatro adolescentes, da cuenta de las alternativas psicológicas utilizadas por los sujetos en su experiencia ante las adversidades y riesgos percibidos y vividos respecto a la enfermedad (figura 5). Los recursos resilientes utilizados fueron la flexibilidad ante la vida hospitalaria, la búsqueda de significados ante la situación de enfermedad, la autoapreciación de cualidades positivas y la elaboración de puntos de vista positivos y optimistas.

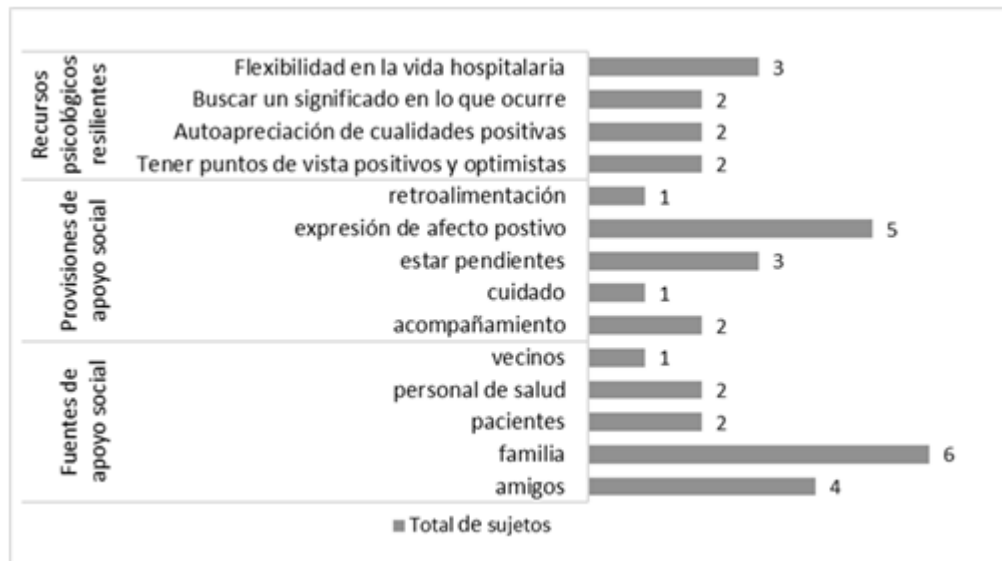


Figura 5. Recursos psicossociales de afrontamiento.

El apoyo social fue esencialmente de tipo emocional y fue percibido por ocho adolescentes. Las principales provisiones de apoyo social fueron el afecto positivo, la preocupación de familiares y amigos y el acompañamiento. Se expresó a través de las relaciones íntimas y de confianza (la familia) y la red social (amigos, vecinos, pacientes). La familia constituyó la principal fuente de apoyo para seis adolescentes, lo cual evidencia que este nivel de la integración social es la institución que se percibe de forma más personal y se siente como más íntima, siendo fuente de apoyo incondicional. En ese orden, también fue reconocido el apoyo de los amigos, mediante llamadas telefónicas, del personal de salud, a través de retroalimentación, de los otros pacientes, con acciones de cuidado, y de los vecinos, por la preocupación.

Se evidencia, asimismo, una limitada percepción o configuración del apoyo social como sentido subjetivo durante esta etapa, pues siete adolescentes no lo expresaron y uno solamente identificó a otros pacientes como fuente. El apoyo social se manifestó a través de llamadas telefónicas, frases de afecto, interesarse continuamente por la evolución y el acompañamiento durante la hospitalización.

Deseos, miedos y malestares

El afrontamiento aparece en el plano subjetivo principalmente a través de malestares por experiencias en las rutinas diarias que afectan el bienestar, la preocupación por padecer secuelas, enfermar o morir ellos o sus familiares, y el deseo de preservar la salud (figura 6).



Figura 6. Principales contenidos de sentido subjetivo de las necesidades, temores y malestares.

Los principales contenidos de las necesidades son la preservación de la salud y los proyectos personales, a los que se unen la obtención de la carrera universitaria, el fin de la pandemia, la preservación de la salud personal y familiar y la compañía de los familiares que viven en el hogar. Los contenidos subjetivados como miedos más frecuentes fueron la preocupación por la muerte de personas de mayor apego, volver a enfermarse de la COVID-19 o que enferme la familia. Otros temores aluden al distanciamiento de personas de mayor apego, la oscuridad, los animales, el ingreso hospitalario solos y la no obtención de la carrera universitaria deseada. En la cotidianidad de las nuevas condiciones de vida, el contenido de los malestares gira alrededor de los desacuerdos en las relaciones con los adultos, ser despertados, el engaño, el castigo y el rechazo.

A partir de la selección de las necesidades, miedos y malestares de mayor frecuencia y menor orden de evocación, se identificaron los elementos centrales y periféricos configurados en el afrontamiento (figura 7).

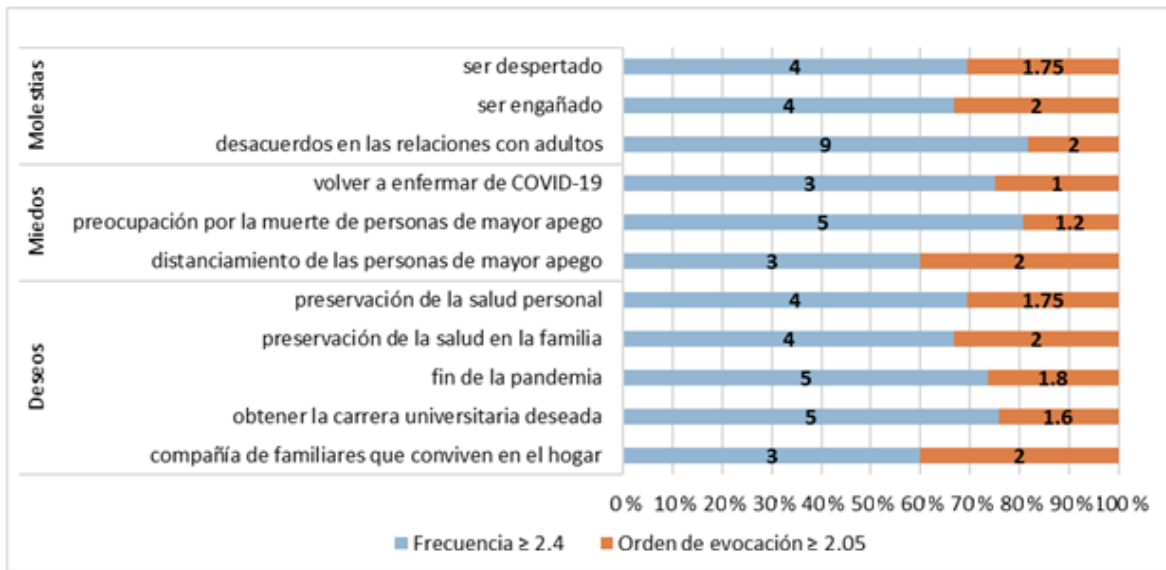


Figura 7. Necesidades, temores y malestares centrales configurados subjetivamente por los adolescentes.

Dentro de los elementos centrales que configuran la percepción de la enfermedad, el malestar por el desacuerdo con los adultos, la preocupación por la muerte de personas de mayor apego y los deseos de obtener la carrera universitaria y que finalice la pandemia constituyen los contenidos más frecuentes y que emergen en las primeras evocaciones de los adolescentes.

Características sociopsicológicas de la familia

Los adolescentes que enfermaron de COVID-19 provienen fundamentalmente de familias nucleares y familias reensambladas (figura 8). En general, son familias de diferente acceso al ingreso monetario, donde predominan las que tienen un acceso medio o alto. Viven en viviendas de buenas condiciones, sin embargo, en cuatro de ellas aún el adolescente duerme en la habitación de los padres.

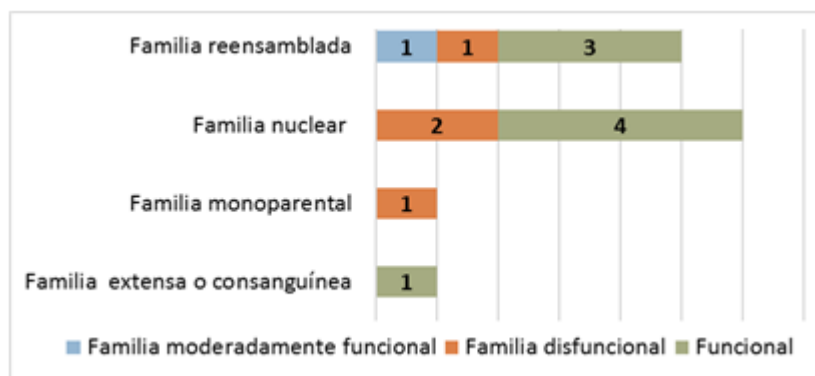


Figura 8. Familias: tipos y funcionalidad.

El funcionamiento familiar, como dinámica de las relaciones internas, a partir de la percepción de uno de sus miembros, evidenció dificultades en seis de las familias de los adolescentes, de ellas cuatro consideradas con un funcionamiento disfuncional, dos moderadamente disfuncional y uno funcional (figura 9). Predominaron las dificultades en la comunicación y la armonía, que explican el desajuste de las familias y las contradicciones en torno a los intereses y necesidades individuales que expresaron los adolescentes como malestares de su cotidianidad.

Los cuidadores principales de todos los adolescentes son las madres, mujeres que se dividen entre sentirse bien y vivenciar estados de malestar psicológico (inestabilidad emocional, estrés). Dedican al cuidado del hijo todo el día o lo hacen después de la jornada laboral. Con ellos, sobre todo, ven la televisión, aunque también realizan actividades domésticas o juegan. Son madres que tienen la certeza de que manejan de forma adecuada las reacciones emocionales y conductuales de sus hijos, aunque tres de ellas se sienten deprimidas o temerosas al hacerlo.

Las preocupaciones de las cuidadoras están principalmente referidas a la salud física de los adolescentes (nuevo contagio, mantener la salud), la salud psicológica (ansiedad, hiperactividad, pérdida de intereses) y problemas del desarrollo (adolescencia). El apoyo en el funcionamiento familiar constituye la principal necesidad de ayuda demandada, a la que se unen otras necesidades de apoyo psicológico y médico. La mitad de las cuidadoras refirió no necesitar apoyo.

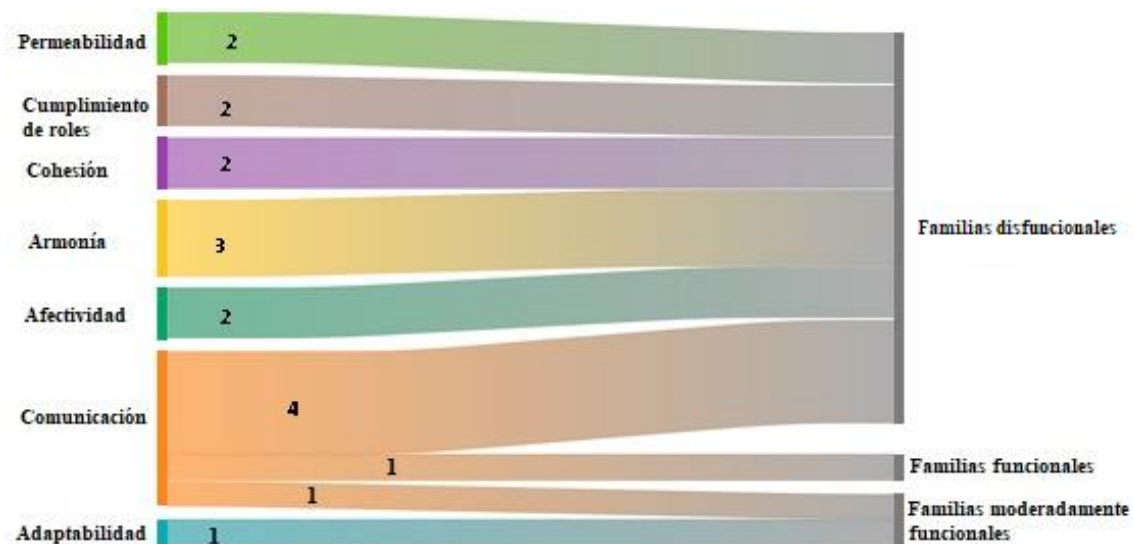


Figura 9. Diagrama Sankey: dificultades en el funcionamiento familiar percibidas por uno de sus miembros en el FF-SIL.

Patologías

Del análisis realizado al afrontamiento de los niños y adolescentes con respecto a la COVID-19, siguiendo los criterios establecidos por la American Psychiatric Association (2013) en el *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*, en su quinta edición (DSM-5), se diagnosticaron en cuatro adolescentes patología psiquiátrica (30.77 %), a partir de la presencia de un conjunto de signos y síntomas clínicamente significativos que pusieron de manifiesto malestar intenso desproporcionado con respecto a la gravedad o intensidad del factor estresante y deterioro significativo en lo individual, familiar, social y escolar u otras áreas importantes del funcionamiento. El desarrollo de síntomas emocionales o del comportamiento en respuesta al proceso de haber sufrido la enfermedad se produjo entre uno y tres meses después del contagio.

Las patologías diagnosticadas se incluyeron dentro de las entidades de los trastornos de ansiedad y los trastornos de adaptación.¹ Predominó el trastorno de adaptación con estado de ánimo deprimido (F.43.21), diagnosticado en dos adolescentes, que presentaban llanto frecuente, tristeza, depresión, irritabilidad, miedo intenso por la salud personal y de familiares, preocupación excesiva por la muerte, miedo a la muerte, ansiedad, onicofagia y pesadillas. En el adolescente diagnosticado con un trastorno de ansiedad generalizada (F. 41.1) predominó la ansiedad y preocupación excesiva en relación con diversos sucesos, como el hecho de enfermar de la COVID -19 o sufrir sus secuelas, tanto el sujeto como sus familiares. En el adolescente diagnosticado con un trastorno de ansiedad por separación (F.93.0) se constató miedo y ansiedad excesiva e inapropiada para el nivel de desarrollo del individuo concerniente a su separación de sus padres, manifestándose a través de la vivencia de malestar excesivo y recurrente cuando se prevé, anticipa o se vive una separación del hogar o de estas figuras de apego, preocupación excesiva y persistente por la posible pérdida de estos ante la posibilidad de enfermar de la COVID-19 y/o aparición en ellos de secuelas o muerte.

Además del conjunto de signos y síntomas clínicamente significativos que permitieron diagnosticar los trastornos, se intencionó la coocurrencia de estos con comportamientos de riesgos, necesidades y miedos que no se expresaron de manera generalizada, así como los recursos psicosociales de afrontamiento de los adolescentes. Para ello se utilizó el coeficiente C, medida de la fuerza o intensidad de la coocurrencia entre dos códigos; cuanto más alto es, más fuerte es la relación entre los dos códigos (tabla 1).

Las correlaciones más fuertes en los adolescentes sin patologías psiquiátricas se expresaron con respecto a la percepción de haber recibido apoyo social y al empleo de recursos resilientes en el afrontamiento psicológico de la enfermedad. Asimismo se evidenció en ellos mayor presencia del sobreconsumo de tecnología y de miedos a situaciones de la vida cotidiana. Por su parte, las correlaciones más fuertes en los adolescentes que fueron diagnosticados con patología psiquiátrica se expresaron con respecto a la

vivencia de miedos por la intervención médica. En ellos fue mayor el riesgo suicida asociado, llegándose a identificar un intento suicida durante la hospitalización como elemento significativo. El riesgo suicida se identificó en los adolescentes con diagnóstico de trastorno de adaptación con estado de ánimo deprimido, asociado a los síntomas depresivos, donde, además, fue más intensa la correlación con el miedo a la intervención y la menor capacidad de resiliencia.

Tabla 1. Coocurrencia entre patologías psiquiátricas y conductas de riesgo, necesidades, miedos y recursos psicosociales de afrontamiento según el coeficiente C (Gr = enraizamiento del código, su frecuencia).

	Patología psiquiátrica (Gr=4)	Sin patología psiquiátrica (Gr=9)	Trastorno de adaptación con estado de ánimo deprimido (Gr=2)	Trastorno de ansiedad generalizada (Gr=1)	Trastorno de ansiedad por separación (Gr=1)
Riesgo suicida (Gr=4)	0.14	0.08	0.20	0.00	0.00
Sobreconsumo de tecnología (Gr=8)	0.09	0.21	0.00	0.13	0.00
Intervención médica (Gr=6)	0.43	0.00	0.33	0.00	0.17
Situaciones que se viven como peligrosas (Gr=7)	0.10	0.23	0.13	0.00	0.00
Necesidad de apego (Gr=10)	0.17	0.19	0.09	0.10	0.00
Recuperación de rutinas cotidianas (Gr=8)	0.09	0.21	0.00	0.13	0.00
Provisiones de apoyo social (Gr=8)	0.09	0.70	0.11	0.00	0.00
Recursos psicológicos resilientes (Gr=4)	0.14	0.30	0.00	0.00	0.25

Asimismo, el sobreconsumo de tecnología tuvo una mayor correlación con la aparición de los trastornos de ansiedad generalizada, identificándose como conducta de riesgo y factor ansiogénico. Mientras, el miedo a la intervención médica fue el factor que mayor correlación presentó con la aparición del trastorno de ansiedad por separación, a pesar de que estos pacientes mostraron una mayor capacidad de resiliencia.

CONCLUSIONES

El afrontamiento psicológico de adolescentes que enfermaron de COVID-19 se caracterizó por manifestaciones clínico-psicológicas de miedo, ansiedad, tristeza e irritabilidad, la valoración positiva del trabajo del personal de salud, la limitada movilización de recursos resilientes y la escasa percepción de apoyo social.

La rehabilitación en contextos de vida cotidiana se afrontó desde la preocupación por el proyecto de formación profesional, la necesidad de seguridad y protección puestas en el fin de la pandemia, la preservación de la salud personal y familiar, así como la compañía de los familiares que viven en el hogar, lo cual está conectado con la preocupación por la muerte de personas de mayor apego y volver a enfermar de la COVID-19. Asimismo, se viven comportamientos de rebeldía propios de las crisis

evolutivas del desarrollo subjetivo, expresadas principalmente en desacuerdos, protestas y malestares en las relaciones con los adultos. Específicamente, en las familias con un funcionamiento disfuncional, predominan las dificultades de comunicación y armonía. Finalmente, en cuatro adolescentes se diagnosticaron patologías psiquiátricas y fueron identificadas conductas de riesgo referidas al suicidio, el sobreconsumo de tecnología y la adicción a las nuevas tecnologías.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- American Psychiatric Association (2013). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*, 5.^a ed. Buenos Aires: Editorial Médica Panamericana.
- Asociaciones de Psiquiatría y Psicología Clínica por la Salud Mental de la Infancia y Adolescencia de España (2020). *Salud mental en la infancia y la adolescencia en la era del COVID-19. Evidencias y recomendaciones de las Asociaciones Profesionales de Psiquiatría y Psicología Clínica*. Madrid: Fundación Española de Psiquiatría y Salud Mental. Recuperado de https://www.sepyrna.com/documentos/2020_InformeCOVID_final.pdf
- Bartlet, J., Griffin, J. y Thomson, D. (2020). Resources for Supporting Children's Emotional Well-Being during the COVID-19 Pandemic. Recuperado de <https://www.childtrends.org/publications/resources-for-supporting-childrens-emotional-well-being-during-the-covid-19-pandemic>
- Cabrera Ruiz, I. I., Toledo Méndez, M. A. y Pérez Fernández, A. (2021). *Afrontamiento psicológico de niños y adolescentes convalecientes a la COVID-19. Estudio del primer rebrote en Villa Clara*. Santa Clara: Editorial Feijóo.
- Dias Berbet, L., Scotini Freitas, P., Silva Lima, R., da Silva Moreira, D., Barbosa Felipe, A. O. y Silveira-Monteiro, C. A. (2021). A pandemia da COVID-19 na saúde da criança: uma revisão integrativa. *Research, Society and Development*, 10 (7). doi: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i7.16727>
- Di Giorgio, E., Di Riso, D., Mioni, G. y Cellini, N. (2020). The Interplay between Mothers' and Children Behavioral and Psychological Factors during COVID-19: An Italian Study. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 30 (9), 1401-1412. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s00787-020-01631-3>
- García Morey, A. (2003). *Psicopatología infantil. Su evaluación y diagnóstico*. La Habana: Editorial Félix Varela.
- García Morey, A., Castellanos Cabrera, R., Alvarez Cruz, J. y Pérez Quintana, D. (2021). *Evaluación psicológica de una muestra de niños cubanos que padecieron la COVID-19*. UNICEF.

Recuperado de https://www.unicef.org/cuba/media/2901/file/COVID-19_V%20evaluaci%C3%B3n%20psico%20habana%2044.pdf%20.pdf

García Morey, A., Castellanos Cabrera, R., Pérez Quintana, D. y Álvarez Cruz, J. (2020). Aislamiento físico en los hogares a causa de la COVID-19: efectos psicológicos sobre niños y adolescentes cubanos. *Revista Cubana de Psicología*, 2 (2), 51-68. Recuperado de <http://www.psicocuba.uh.cu/index.php/PsicoCuba/article/view/27>

González Menéndez, R. y Sandoval Ferrer, J. E. (2019). *Manual de Psiquiatría*. La Habana: Editorial Ciencias Médicas.

González Pinillos, R. (2020). Aspectos relacionados con las pérdidas: trauma y duelo. En *Salud mental en la infancia y la adolescencia en la era del COVID-19. Evidencias y recomendaciones de las Asociaciones Profesionales de Psiquiatría y Psicología Clínica* (pp. 39-42). Madrid: Fundación Española de Psiquiatría y Salud Mental. Recuperado de https://www.sepyrna.com/documentos/2020_InformeCOVID_final.pdf

González Rey, F. (2006). *Investigación cualitativa y subjetividad*. Ciudad de Guatemala: Oficina de Derechos Humanos del Arzobispado de Guatemala.

González Rey, F. y Mitjans Martínez, A. (2016). Una epistemología para el estudio de la subjetividad: sus implicaciones metodológicas. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 15 (1), 5-16.

Imaz Roncero, C. y Payá González, B. (2020). Los aspectos del vínculo e interacción. En *Salud mental en la infancia y la adolescencia en la era del COVID-19. Evidencias y recomendaciones de las Asociaciones Profesionales de Psiquiatría y Psicología Clínica* (pp. 30-39). Madrid: Fundación Española de Psiquiatría y Salud Mental. Recuperado de https://www.sepyrna.com/documentos/2020_InformeCOVID_final.pdf

Louro Bernal, I. (2014). Familia en el ejercicio de la Medicina General Integral. En Y. M. Mugica Ruíz, L. Cruz Valdés y T. Sánchez Ferrán (eds.), *Medicina General Integral*, 3ra ed. (pp.533-549). La Habana: Editorial Ciencias Médicas.

Orgilés, M., Morales, A., Delvecchio, E., Mazzeschi, C. y Espada, J. P. (2020). Immediate Psychological Effects of the COVID-19 Quarantine in Youth from Italy and Spain. *Frontiers in Psychology*. doi: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.579038>

Pisano, L., Meloni, C., y Cerniglia, L. (2020). An Exploratory Survey on the Emotional-Adaptive Functioning of Children Aged 4 to 10 Years during COVID-19: The Opinion of 1399 Parents Living in the Italian Provinces of Piacenza, Bergamo, Lodi and Cremona. doi:10.6084/m9.figshare.12240575.v1

- Xie, X., Xue, Q., Zhou, Y., Zhu, K., Liu, Q., Zhang, J. *et al.* (2020, 24 de abril). Mental Health Status among Children in Home Confinement during the Coronavirus Disease 2019 Outbreak in Hubei Province, China. *JAMA Pediatrics*, 174 (9), 898-900. Recuperado de <https://jamanetwork.com/journals/jamapediatrics/fullarticle/2765196>
- Zhou, S. J., Zhang, L. G., Wang, L. L., Guo, Z. C., Wang, J. Q., Chen, J. C. *et al.* (2020, 3 de mayo). Prevalence and Socio-Demographic Correlates of Psychological Health Problems in Chinese Adolescents during the Outbreak of COVID-19. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 29, 749-758. doi: <https://doi.org/10.1007/s00787-020-01541-4>

Notas

- ¹ Un análisis detallado de la sintomatología de cada adolescente diagnosticado puede consultarse en Cabrera Ruiz, Toledo Méndez y Pérez Fernández (2021).

ASPECTOS SOCIOEMOCIONALES EN UNIVERSITARIOS

DURANTE EL CONFINAMIENTO POR COVID-19:

DETERMINANTES E IMPACTO EN LA ACTIVIDAD EDUCATIVA

*SOCIOEMOTIONAL ASPECTS IN UNIVERSITY STUDENTS DURING COVID-19 CONFINEMENT:
DETERMINANTS AND IMPACT ON EDUCATIONAL ACTIVITY.*

María del Pilar Roque Hernández⁴

Gabriela Carolina Valencia Chávez⁵

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

Recibido: 21 de mayo de 2021

Aceptado: 5 de julio de 2021

Publicado: 31 de enero de 2022

Cómo citar este artículo:

Roque Hernández, M.P; Valencia Chavez, G.C. (2022). Aspectos socioemocionales en universitarios durante el confinamiento por covid-19: determinantes e impacto en la actividad educativa. Revista cubana de Psicología, 4 (5), 23-36. <http://www.psicocuba.uh.cu>

RESUMEN

Los efectos de la pandemia de COVID-19 dependen de esta, de los recursos del individuo y de los existentes en los contextos. Se requiere mayor evidencia acerca de su impacto en la ejecución académica y salud mental de los estudiantes. Este trabajo, realizado desde una metodología cualitativa, buscó explorar los aspectos socioemocionales de universitarios durante el confinamiento, sus determinantes e impacto en la salud física y actividades educativas. Participaron 48 psicólogos en formación, inscritos en una institución de educación superior pública en México. Entre los principales resultados está la presencia de problemas emocionales en el 90 % de los participantes, determinada por estresores personales y sociofamiliares, con efectos en la salud física (44 %) y en las actividades educativas realizadas a

⁴ ROQUE HERNÁNDEZ, MARÍA DEL PILAR. Doctora en Psicología. Profesora de Carrera Asociado "C" Tiempo Completo Def. en la carrera de Psicología, en la Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. roquehmp@gmail.com

⁵ VALENCIA CHÁVEZ, GABRIELA CAROLINA. Doctora en Psicología. Profesora de Carrera Asociado "C" Tiempo Completo Int. en la carrera de Psicología, en la Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. gabriela.valencia@zaragoza.unam.mx

distancia (65 %). Es crucial identificar oportunamente los aspectos socioemocionales de los estudiantes ante la pandemia y realizar acciones que contribuyan a su desarrollo integral.

Palabras clave: aspectos socioemocionales, confinamiento, COVID-19, educación superior, evaluación psicológica.

ABSTRACT

The effects of the COVID-19 pandemic depend on the pandemic, the individual's resources, and existing contexts. More evidence is needed about its impact on students' academic performance and mental health. This work, carried out with a qualitative methodology, sought to explore the socioemotional aspects of university students during confinement, its determinants and impact on physical health and educational activities. Forty-eight psychologists in training, enrolled in a public higher education institution in Mexico, participated in the study. Among the main results was the presence of emotional problems in 90% of the participants, determined by personal and socio-familial stressors, with effects on physical health (44%) and on educational activities carried out at a distance (65%). It is crucial to identify in a timely manner the socioemotional aspects of the students in the face of the pandemic and to carry out actions that contribute to their integral development.

Keywords: *socio-emotional aspects, confinement, COVID-19, higher education, psychological evaluation.*

1. INTRODUCCIÓN

La pandemia por COVID-19 representa un problema de salud pública a nivel mundial (World Health Organization [WHO], 2020b), con implicaciones potencialmente negativas tanto en la salud física como psicológica de los individuos (Renjun *et al.*, 2020; Rothan y Byrareddy, 2020), por lo que es fundamental la atención hacia ambos aspectos. En el afán de controlar dicha pandemia y reducir el número de casos y muertes, se han empleado, entre otras medidas, la cuarentena y el aislamiento: la primera es la separación y restricción de la circulación de las personas expuestas a una enfermedad contagiosa para determinar si se enferman y, por tanto, reducir el riesgo de que infecten a otras, mientras que el aislamiento, por su parte, es la separación de quienes han sido diagnosticados con una enfermedad contagiosa de aquellos que no están enfermos (Brooks *et al.*, 2020). Un término vinculado con estos es

el de confinamiento, el cual implica el aislamiento temporal que, por lo general, se impone a una población, persona o grupo por cuestiones de salud o de seguridad (Real Academia Española, 2020).

1.1. Estresores e impacto en la salud mental a partir del aislamiento por COVID-19

La separación y restricción de la circulación de las personas (preventiva y muchas veces obligatoria) motivo de una pandemia, con frecuencia se vive como una experiencia desagradable que puede implicar alejarse de los seres queridos, perder la libertad, incertidumbre sobre la enfermedad misma y aburrimiento. En relación con el aislamiento temporal por COVID-19 y durante este, Bao *et al.* (2020), la Organización Panamericana de la Salud (OPS, 2020) y la WHO (2020a) indicaron que los principales estresores que impactan en la salud mental son la duración prolongada del aislamiento mismo, la desinformación, los mitos, el miedo a la infección, la frustración, la depresión, el aburrimiento y la obtención de recursos e información inadecuados. Entre los estresores pos aislamiento temporal se incluyen, principalmente, la pérdida económica y el estigma social (Brooks *et al.*, 2020).

El impacto en los individuos, además del económico y el laboral, incluye el nivel mental, en el que destacan el estrés y la ansiedad (Bao *et al.*, 2020; OPS, 2020; Ramírez, 2020; Renjun *et al.*, 2020; WHO, 2020a). Brooks *et al.* (2020) revisaron 3 166 artículos como evidencia publicada en MEDLINE, PsycINFO y Web of Science en cuanto a las consecuencias del confinamiento por alguna pandemia, que coinciden con los hallazgos relativos a la COVID-19: efectos psicológicos negativos como el aumento de los pensamientos, emociones y sentimientos displacenteros, síntomas de estrés postraumático, confusión y enojo. También como se han documentado angustia, miedo, preocupación, tristeza e incertidumbre, así como ira y pleitos incontrolables (Brooks *et al.*, 2020; Johnson, Saletti-Cuesta y Tumas, 2020; OPS, 2020; WHO, 2020a).

En los grupos de la población más vulnerables, el impacto de mayor nivel puede incluir trastornos mentales como los de ansiedad, depresivos o el de estrés postraumático (Bao *et al.*, 2020; OPS, 2020), trastornos neurológicos y por consumo de sustancias psicoactivas (OPS, 2020), hasta el suicidio (Brooks *et al.*, 2020; Rothan y Byrareddy, 2020). En adultos mayores en aislamiento, sobre todo en aquellos con deterioro cognitivo o demencia, puede identificarse mayor ansiedad, enojo, estrés, agitación y retraimiento (WHO, 2020a). Como resultado de la pandemia actual, en la región de las Américas existe un aumento en cuestiones como desasosiego, depresión, ansiedad e insomnio, así como complicaciones neurológicas y mentales. Pese a que los servicios de salud mental y apoyo psicosocial forman parte de los planes de respuesta de los países de esta región, únicamente el 7 % de los mismos cuenta con

financiamiento adecuado para atender las necesidades de su población y el 31 % no cuenta con ninguno (OPS, 2020).

Pero no solo existen los efectos negativos a corto o largo plazo vinculados con esta pandemia. Johnson *et al.* (2020) identificaron consecuencias positivas en adultos argentinos ($edadM=41.56$ años), entre los que se destacan sentimientos de empatía, solidaridad y altruismo, responsabilidad, respeto y cuidado individual y colectivo para prevenir el COVID-19, valoración de la interdependencia entre las personas, así como la reflexión sobre sí mismos y la sociedad.

Hay que subrayar que efectos en la salud mental, como los ya señalados, no se asocian a grupos étnicos o nacionalidades específicas, sin embargo, y de acuerdo con la WHO (2020a), existen diferencias de vulnerabilidad entre los grupos poblacionales, relacionadas específicamente con el género, la edad y el nivel socioeconómico: el impacto es mayor entre aquellos que se encuentran en situación de exclusión social o los adultos mayores. Para Johnson *et al.* (2020) y Ramírez (2020), dicho impacto puede ser diferencial, debido también al género, nivel educativo, rol que se desempeña, tipo de retos que se enfrentan, así como el confort percibido en el hogar.

1.2. Pandemia y aspectos educativos en México

Es claro que esta pandemia ha incidido en todos los ámbitos de la vida, y el educativo no es la excepción. De acuerdo con la UNESCO (2020), casi 80 % de la población estudiantil en el mundo ha sido afectada por el cierre de las escuelas, lo que se traduce en 1 370 millones de alumnos. En México, existen planes de acción por parte de las instituciones de educación superior, que buscan salvaguardar la salud de las comunidades educativas y asegurar la continuidad de los servicios, por lo que entre las acciones están aquellas para ayudar a los alumnos en el proceso de formación a distancia, lo que incluye su seguimiento, llevar a cabo encuestas para saber quiénes tienen problemas, así como apoyos especiales a quienes sean vulnerables (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, 2020).

Lo anterior apunta a efectos que involucran a la actividad educativa, la cual, dentro del sistema de educación formal, es aquella tarea individual o grupal, programada por docentes y estudiantes, que dentro o fuera del aula busca lograr los objetivos de la materia, así como la apropiación por el alumno de los contenidos culturales establecidos por el sistema escolar y el desarrollo de sus capacidades y participación plena en la vida (Dubois, 2011). En esta actividad social intencionada, maestro y alumnos están en constante influencia recíproca, así como con todos los elementos del ambiente, de la cultura y de la institución escolar, entre los que se encuentra la afectividad (Dubois, 2011).

Debido a que esta pandemia tiene relativamente poco tiempo de aparición, los países necesitan contar con evidencia que guíe sus decisiones y, por tanto, sus acciones. Muchos de los estudios existentes sobre COVID-19 y sus efectos en los aspectos emocionales de los individuos provienen de culturas diferentes a las de Latinoamérica. Como mencionó Ramírez (2020), se precisa investigar la experiencia de las personas a partir de sus perspectivas únicas, desde los diferentes roles que desempeñan y comprender cómo los individuos de contextos culturales específicos responden y se adaptan a la pandemia actual, ya que este es el punto de partida para tomar decisiones en política pública. A partir de ello, el presente trabajo, realizado desde una metodología cualitativa, buscó explorar los aspectos socioemocionales de universitarios durante el confinamiento por COVID-19, sus determinantes e impacto en la salud física y actividades educativas. Esta investigación tuvo un diseño no experimental y longitudinal, con un alcance exploratorio, y forma parte del Proyecto de Investigación UNAM/FESZ/PSIC/279/2020.

2. MÉTODO

2.1. Participantes

Participaron de forma voluntaria 48 psicólogos en formación, que cursaban el último semestre (8.º) de licenciatura en una institución de educación superior pública, ubicada al oriente de la Ciudad de México, específicamente en la alcaldía Iztapalapa, la cual tenía un nivel medio-alto de marginación (Sistema de Información del Desarrollo Social, 2018). Para el ciclo escolar 2020, habían 2 227 estudiantes inscritos en dicha licenciatura, de los cuales 75.1 % eran de reingreso (Hernández Abad, 2020).

Las características generales de los participantes eran: 33 % hombres y 67 % mujeres; la media de edad era 22.42 años (DE = 0.901; rango = 21-25), destaca que 54 % tenía entre 22 y 22.9 años y 29 % entre 21 y 21.9 años. La mayoría (67 %) habitaba en la Ciudad de México y 25 % en el estado de México; 78 % vivía únicamente con su familia nuclear (uno o ambos padres, hermanos o pareja e hijo) y 22 % con miembros tanto de la familia nuclear como extensa (abuelos, tíos, primos, cuñados, sobrinos, prometido). El muestreo fue no probabilístico propositivo.

2.2. Instrumentos

Para obtener la información, se emplearon los siguientes instrumentos informales:

- a. Cuestionario semiestructurado para explorar la percepción de los alumnos sobre sus aspectos socioemocionales durante el confinamiento por COVID-19. Incluye 40 reactivos: 25 abiertos y 15 de opción múltiple.
- b. Registros sobre la percepción de la propia salud física.

- c. Registros de la información recabada a través de la comunicación con los alumnos por medios electrónicos (correo, WhatsApp o llamadas telefónicas).
- d. Bitácora.

2.3. Procedimiento

Se piloteó el cuestionario diseñado, con una muestra no probabilística propositiva de diez participantes potenciales pertenecientes a la población blanco ($edadM = 23.47$, $DE = 1.77$, rango = 21-26), así como con dos jueces expertos en el diseño de instrumentos de evaluación psicológica ($edadM = 49.5$, $DE = 6.5$, rango = 43-56). Se realizaron fundamentalmente precisiones en cuanto al lenguaje.

Vía correo electrónico, se obtuvo el consentimiento informado de cada uno de los psicólogos en formación. Un mes después de iniciado el confinamiento, se les envió un archivo Excel con el cuestionario; cada participante lo regresó una vez contestado en un tiempo aproximado entre 7 y 30 días. Todos los datos proporcionados por cada participante fueron reunidos en un único archivo Excel, de ahí que estos solo conocían los datos que aportaban y no los de los demás. También, de forma asíncrona, cada alumno respondió nueve registros acerca de su salud física (1 cada 15 días), los cuales sirvieron para identificar cambios en esta a lo largo del confinamiento.

En general, y como estrategias de validez interna de la información recabada, se empleó la triangulación de los datos (obtenidos por diversas fuentes para su contraste) y la revisión de estos con los participantes (para asegurar que los datos reflejaran la realidad y el significado que estos les daban), lo que contribuyó a la credibilidad, neutralidad y confirmación de la información (Creswell, 2009). Finalmente, el análisis cualitativo de los datos se presenta a partir de tres categorías, las cuales surgieron a lo largo de la investigación realizada. Los aspectos éticos que se destacan en el trabajo realizado fueron el anonimato, la confidencialidad, el respeto a los participantes y la responsabilidad en el manejo y empleo de la información recabada.

3. RESULTADOS

3.1. Categoría 1. Características socioemocionales del psicólogo en formación

En cuanto a la percepción de los participantes acerca de las reacciones subjetivas ante la experiencia de confinamiento por COVID-19, que guiaban y orientaban sus comportamientos e interacción con los demás, 10 % reportó mantener un estado emocional adecuado, sin alteraciones en sus relaciones sociales con sus pares. El 90 % restante indicó tener problemas en sus emociones e interacciones, empleando

términos como “estoy mal”, “inestable” o “desajustado”; la mayoría hizo referencia a múltiples cambios en su estado de ánimo, seguido de angustia, estrés o ansiedad (tabla 1).

Tabla 1. Percepción sobre los propios aspectos emocionales

Aspectos emocionales reportados	Participantes (%)
Estado de ánimo variable (enojo-tristeza-alegría)	58
Angustiado por un futuro incierto	54
Estresado	35
Ansioso/desesperado	35
Frustrado	14
Aburrido/deprimido por no salir	10

Se destaca el siguiente comentario de un participante sobre las múltiples emociones experimentadas en un día de confinamiento:

Ha sido un periodo en el que he presentado muchísimas emociones, hay días en los que me cuestiono qué es lo que está pasando, por qué tuvo que pasar en este año, otros días solo siento una profunda desesperación porque veo los días pasar y me gustaría estar afuera haciendo mi vida normal, también he sentido mucha tristeza, he llorado, hay días en los que no tengo ganas de hacer nada y solo dormir o ver películas, porque estas me han ayudado a escapar de la realidad, una realidad que no me gusta, pero así como hay días en los que no tengo ánimos de hacer las cosas, hay otros en los que me siento con mucha energía, realizo todas las actividades que tengo planeadas, y otros también solo agradezco estar en casa con los míos. No ha sido nada fácil...

3.2. Categoría 2. Determinantes personales y sociofamiliares

Entre los principales aspectos personales y sociofamiliares que durante el confinamiento representaban para los alumnos estresores que impactaban negativamente en el área socioemocional, estuvieron los vinculados a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), el cansancio e insomnio y las dificultades vinculadas con la economía y la salud (tablas 2 y 3).

Otros estresores importantes, permeados por cuestiones culturales y por el rol que 48 % de los psicólogos en formación tenían dentro de sus familias, fueron los relativos a las labores prioritarias que debían atender en casa o fuera de esta, ya para el adecuado funcionamiento de sus viviendas o para el bienestar propio y/o de los miembros de la familia, entre ellos: “trabajar y conseguir dinero”, “salir de compras

para conseguir la comida”, “hacer los quehaceres” y/o atender familiares (hermanos, abuelos, hijos o madre ante el fallecimiento del padre).

Tabla 2. Principales estresores personales reportados

Estresores reportados	Participantes (%)
Acceso a las TIC solo desde celular (31 %), computadora prestada y/o compartida (32 %) y tableta (2 %)	65
Cansancio/fatiga/desgano/insomnio	21
Habilidades escasas en el uso de las TIC	12
No contar con servicio de Internet en casa	4
Trabajo y sueldo insuficientes	4
Ser el “jefe de la familia” con dependientes económicos	2

Lo anterior implicaba, por un lado, tiempo que, como señalaron, podrían invertir en otras actividades como las escolares; y, por otro, renuencia a hacer algo a lo que no estaban acostumbrados o que se sentían obligados a hacer: “últimamente yo soy la que tengo que atender a todos, incluyendo lavar mi ropa, los trastes, etc., porque todos en mi casa creen que estoy de vacaciones”; “sí, mi hermana se quedó sin trabajo y tengo que ayudarla a pagar la renta de su casa, por lo tanto, tengo que trabajar todos los días, también para pagar mis comidas ya que mis padres como son diabéticos están confinados en otra casa y no me dan sustento para pagar mis comidas”.

Tabla 3. Principales estresores sociofamiliares reportados

Estresores reportados	Participantes (%)
Dificultades en el uso y acceso a Internet en casa	46
Desempleo familiar, trabajo escaso, sueldo reducido, zona en la que se habitaba	20
Problemas de salud de familiares con quienes se habitaba: con COVID-19 (8%), con problemas respiratorios, asma, bronquitis, alergias (10 %)	18
Problemas para pagar los servicios, incluido el Internet	15
Fallecimiento del principal sustento económico de la familia durante el confinamiento	2

3.3. Categoría 3. Impacto de los aspectos emocionales en la salud física y en las actividades educativas

Los hallazgos más importantes en cuanto a la percepción que sostenían los participantes sobre los efectos de sus características socioemocionales en su salud física y en las actividades educativas que realizaban a distancia durante el confinamiento se incluyen en esta categoría.

Al comparar los datos del primero y último de los autoreportes relativos a la salud física, se encontró que en el primero, 44 % de los psicólogos en formación percibía que su salud era mala, pues presentaba o había presentado (en algunos casos de forma constante) faringitis aguda, rinitis alérgica, congestión nasal, dolor de cabeza, tos, gripe, rinofaringitis, cansancio o dolor corporal. En el último autoreporte, solo 3 % percibía tener mala salud física, con episodios de gripe o rinitis. Diversos comentarios, como el siguiente, reflejan la influencia del estado emocional sobre la salud: “tengo un poco de gripe por la angustia, tristeza, exceso de cansancio, y porque duermo poco”.

Por otra parte, 56 % de los psicólogos en formación reportó que lo socioemocional impactaba en la presencia de problemas relativos a las actividades educativas realizadas a distancia, desde cuestiones propias de cada alumno hasta las que surgían al interactuar con los pares (tabla 4); 9 % más indicó solo presentaban dichos problemas a veces.

Tabla 4. Impacto del estado emocional en las actividades educativas realizadas a distancia

Impacto en las actividades educativas	Participantes (%)
Problemas para organizarse y entregar tareas académicas	48
Falta de tiempo para hacer los deberes de la escuela	40
Problemas para compaginar horarios propios y de los compañeros	27
Desmotivación en lo académico	19
Problemas de comprensión que limitan el aprendizaje	18
Dificultad para entender instrucciones de los profesores	9
Olvidar o confundir días y horas acordadas	7
No entregar las labores escolares	7
Distracción frecuente	7
Percibir que no se rinde o se aprende como antes	4
Percibir que tienen más tarea que antes y que “se está pegado al ordenador”	2

En el siguiente comentario es claro cómo se entretreje el estado emocional del alumno con sus estresores personales y sociofamiliares, así como el impacto de ello en las actividades educativas: “tengo mucho que hacer en la casa, me siento triste y sin ánimos de llevar a cabo mis actividades académicas, no aprendo lo suficiente o en realidad no creo aprender nada, las explicaciones y aportaciones de mis profesores, así como sus retroalimentaciones no existen y es en esta parte en la que yo podía tener más comprensión de los temas”.

Finalmente, hay que destacar que del ya mencionado 90 % de quienes se sentían emocionalmente mal, 15 % reportó no hacer algo, o bien permanecer aislado, llorando o dormido, mientras que el 75 % buscó mantener una actitud positiva y contrarrestar los sentimientos y emociones desagradables, al poner en práctica acciones para su desarrollo social y emocional, destacándose las realizadas al interactuar con otros, más que las llevadas a cabo en solitario (tabla 5)

Tabla 5. Acciones realizadas por los psicólogos en formación para reducir el malestar emocional

Acciones reportadas	Participantes (%)
Hacer alguna actividad solo y convivir con miembros de mi familia en otras cosas como: ejercicio, jugar, videojuegos, escuchar música, ver pelis, limpiar casa, platicar, aprender algún instrumento, leer, cocinar	73
Mantenerme en contacto con amigos y conocidos, “gente que me importa”	17
Trabajar y distraerme mucho con lo de la escuela o de mi trabajo y hacerlo bien	13
Practicar la relajación o meditación	6
Tomar decisiones en familia y ayudarnos unos a otros	4
Organizarme, llevar una rutina, llevar una agenda	4
Pensar que pronto terminará el encierro y el COVID y que todo estará mejor	2
Escribir cómo me siento	2

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los hallazgos del presente trabajo buscan concientizar acerca de la importancia de identificar de forma oportuna el estado socioemocional de los psicólogos en formación durante el confinamiento por pandemia, los aspectos que lo determinan y su impacto en la salud física y en las actividades educativas realizadas a distancia. Si se considera que la salud es crucial para el bienestar de las personas, y que implica un estado de bienestar físico, mental y social (WHO, 2020c), es claro, a partir de los hallazgos, que la mayoría de los participantes en este estudio –quienes estaban en la etapa de la adultez emergente–, no contaban con un estado completo de bienestar durante el confinamiento por la pandemia de COVID-19. La presencia de angustia, estrés, ansiedad y depresión, identificados en la presente investigación, coinciden con los hallazgos de Cortés-Álvarez, Piñeiro-Lamas y Vuelvas-Olmos (2020), identificados con una muestra de estudiantes universitarios mexicanos durante la misma pandemia.

Antes de la pandemia por COVID-19, el estrés ya representaba un problema generalizado y de interés para la psicología, por las repercusiones físicas, mentales y comportamentales que conlleva, considerándose como una respuesta de adaptación del individuo en su relación con los eventos del ambiente. En el presente trabajo, el estrés asociado a la pandemia fue una de las características más

identificadas en los participantes, principalmente vinculado con el ámbito familiar y con la actividad educativa, remitiendo esta última al estrés académico, con consecuencias en las áreas del desarrollo del individuo y para el cual, en México, no hay programas oficiales de atención.

Se está de acuerdo con los señalamientos de la OPS (2020) relativos a que muchas personas pueden presentar miedo, ansiedad o tristeza ante el reto por una nueva realidad caracterizada por distanciamiento físico, teletrabajo, escolarización en el hogar, duelo y falta de contacto físico. Es claro que la ansiedad, como respuesta de acción prolongada y orientada al futuro, centrada en una amenaza difusa, puede alcanzar niveles excesivamente altos o ser poco adaptativa en determinadas situaciones y originar trastornos físicos y mentales (American Psychological Association, 2015). No obstante, en el afán por reducir los sentimientos y emociones desagradables, los psicólogos en formación de este estudio ponían en práctica diversas acciones que probablemente impactaron también en el cambio positivo identificado a lo largo del tiempo en su salud física; estas acciones son acordes a las recomendaciones de la WHO (2020a) dirigidas a los trabajadores de la salud y a la población en general, entre ellas realizar actividad física, mantenerse en contacto con la familia y amigos y recibir apoyo social.

También se coincide con Romo (2020) en cuanto a que una preocupación actual primordial debe ser conocer la percepción y sentimientos de los alumnos ante la pandemia, saber cómo están y cómo sobrellevan el encierro y el distanciamiento físico. Se agrega a ello la necesidad de identificar tanto los determinantes de los aspectos socioemocionales como el impacto de estos en la salud física y en las actividades educativas en los diferentes grupos de edad y niveles educativos antes de diseñar la intervención o establecer las áreas de oportunidad sobre las cuales incidir. Baste señalar que, sin contar con una identificación precisa, el gobierno de México ha sugerido para la educación durante esta emergencia sanitaria promover el desarrollo de habilidades socioemocionales (entre ellas la empatía, la conciencia del otro, la toma de decisiones responsables, la cooperación y la resolución de conflictos) (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2020).

Se requiere mayor evidencia a través de la investigación aplicada en México, que dé cuenta del área socioemocional de los estudiantes durante el confinamiento por pandemia y de su impacto en su ejecución académica y salud mental, así como de todos los actores del proceso educativo. Como indicaron Almeyda *et al.* (2021), los efectos subjetivos de una pandemia se agudizan en aquellos estudiantes que están por cerrar un ciclo, culminar sus estudios o en transición al ámbito laboral, como los psicólogos en formación del presente trabajo, quienes estaban a menos de un año de egresar del plan de estudios de la licenciatura.

Hay que subrayar que, para que una pandemia sea predictora de una futura repercusión psicológica, deben existir tres elementos interrelacionados (Santolaya Ochando *et al.*, 2020), los cuales estaban presentes en mayor o menor grado en los participantes del presente trabajo: a) grado de exposición: la pandemia vista como una amenaza global, continua e incierta, con numerosos enfermos y fallecidos; b) la presencia de estresores secundarios graves y mantenidos a lo largo del tiempo, entre ellos el confinamiento existente aunado a otros estresores como la pérdida de recursos económicos o la incertidumbre; y c) los recursos mermados o inexistentes en los contextos en los cuales se desarrolla el individuo. Como indicaron Di Iorio, Caballero Reyes y Ortiz Torres (2021), la pandemia por COVID-19 representa un acontecimiento global socio-sistémico, causante de una crisis social y de salud, que pone de manifiesto y profundiza las desigualdades e inequidades que existen en América.

Ante ello, es crucial, por una parte, realizar acciones para prevenir las repercusiones que puedan presentarse en los individuos y que acompañan a la actual pandemia, como las psicológicas, y, a la par, evaluar los beneficios potenciales de un confinamiento preventivo, prolongado, masivo y obligatorio, así como de sus posibles costos psicológicos. Se precisa, por tanto, la intervención oportuna basada en la evaluación, ya que de una oportuna identificación y atención de necesidades depende en mucho la calidad de vida, así como el desarrollo y desempeño actual y futuro del individuo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeyda, V. A., García, F. T., Pacheco, G. A., García, C. S., García, C. A., y Otero, S. D. (2021). La educación en tiempos de pandemia. Impactos en la subjetividad de estudiantes cubanos en transición a la universidad. *Alternativas Cubanas en Psicología*, 9 (25). Recuperado de <https://www.alfepsi.org/wp-content/uploads/2021/01/25-alternativas-cubanas-en-psicologia-v9n25.pdf>
- American Psychological Association. (2015). *Dictionary of Psychology*. Washington, D. C.: American Psychological Association.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2020). *Acciones de las IES ante la emergencia sanitaria*. Recuperado de <http://educaciónsuperiordurantedecovid.anuies.mx/inicio>
- Bao, Y., Sun, Y., Meng, S., Shi, J., y Lu, L. (2020). 2019-nCoV Epidemic: Address Mental Health Care to Empower Society. *The Lancet*, 395 (10224). doi: [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30309-3](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30309-3)

- Brooks, S. K., Webster, R. K., Smith, L. E., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N., y Rubin, G. J. (2020). The Psychological Impact of Quarantine and How to Reduce It: Rapid Review of the Evidence. *The Lancet*, 395 (10227), 912-920. doi: [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30460-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30460-8)
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2020). *10 sugerencias para la educación durante la emergencia por COVID-19*. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/546270/mejoredu_covid-19.pdf
- Cortés-Álvarez, N., Piñeiro-Lamas, R., y Vuelvas-Olmos, C. (2020). Psychological Effects and Associated Factors of COVID-19 in a Mexican Sample. *Disaster Medicine and Public Health Preparedness*, 14 (3), 413-424. doi: <https://doi.org/10.1017/dmp.2020.215>
- Creswell, J. W. (2009). *Research Design. Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. California: SAGE Publishing.
- Di Iorio, J., Caballero Reyes, C. M., y Ortiz Torres, B. (2021). La psicología comunitaria en América Latina en el tiempo-espacio de pandemia. *Revista Cubana de Psicología*, 3 (5), 127-145. Recuperado de <http://www.psicocuba.uh.cu/index.php/PsicoCuba/article/view/71/pdf>
- Dubois, M. E. (2011). Actividad educativa y formación docente. *Legenda*, 15 (12), 81-91. Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a14n4/14_04_Dubois.pdf
- Hernández Abad, V. J. (2020). *Segundo informe de actividades. Gestión 2018-2022*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de https://www.zaragoza.unam.mx/wp-content/Portal2015/InformesGestion/archivos_gestion/2o_informe_Actividades2018-2022.pdf
- Johnson, M. C., Saletti-Cuesta, L., y Tumas, N. (2020). Emociones, preocupaciones y reflexiones frente a la pandemia del COVID-19 en Argentina. *Ciência & Saúde Coletiva*, 25 (1), 2447-2456. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/1413-81232020256.1.10472020>
- Organización Panamericana de la Salud (OPS). (2020). *La repercusión de la COVID-19 en los servicios para los trastornos mentales, neurológicos y por consumo de sustancias psicoactivas en la región de las Américas: resultados de una evaluación rápida*. Recuperado de <https://www.paho.org/es/documentos/repercusion-covid-19-servicios-para-trastornos-mentales-neurológicos-por-consumo>
- Ramírez, L. (2020). El impacto del COVID-19 en perspectiva. En N. Molina (ed.), *Psicología en contextos de COVID-19, desafíos postcuarentena en Colombia* (pp. 179-189). Colombia: ACOFAPSI.

- Real Academia Española. (2020). *Diccionario de la lengua española*. España: Asociación de Academias de la Lengua Española. Recuperado de <https://dle.rae.es/confinamiento?m=form>
- Renjun, G., Ziyun, L., Xiwu, Y., Wei, W., Yihuang, G., Chunbing, Z., y Zhiguang, S. (2020). Psychological Intervention on COVID-19: A Protocol for Systematic Review and Meta-Analysis. *Medicine*, 99 (21). doi: <http://dx.doi.org/10.1097/MD.00000000000020335>
- Romo, L. A. (2020). Los actores faltantes. *Campus Milenio*, (848). Recuperado de <https://www.campusmilenio.mx/notasd/848romo>
- Rothan, H. A., y Byrareddy, S. N. (2020). The Epidemiology and Pathogenesis of Coronavirus Disease (COVID-19) Outbreak. *Journal of Autoimmunity*, 109 (102433). doi: <https://doi.org/10.1016/j.jaut.2020.102433>
- Santolaya Ochando, F., Tena Suck, A., Grapain, J., Useche, B., Benavente, R., y Muñoz, A. (2020). *La responsabilidad de la psicología ante las crisis humanitarias* [Video]. 1.ª Webinar Internacional La Psicología en Iberoamérica. Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología y Federación Iberoamericana de Asociaciones de Psicología. Youtube. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=7g007E2TUeY>
- Sistema de Información del Desarrollo Social. (2018). *Delegación Iztapalapa, Ciudad de México*. Recuperado de <http://www.sideso.cdmx.gob.mx/index.php?id=63>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2020). 1.37 Billion Students Now Home as COVID-19 School Closures Expand. Recuperado de <https://en.unesco.org/news/137-billion-students-now-home-covid-19-school-closures-expand-ministers-scale-multimedia>
- World Health Organization (WHO). (2020a). *Mental Health and Psychosocial Considerations during the COVID-19 Outbreak*. Recuperado de <https://apps.who.int/iris/handle/10665/331490>
- World Health Organization (WHO). (2020b). *Novel Coronavirus (2019-nCoV). Situation Report - 15*. Recuperado de <https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/situation-reports/20200204-sitrep-15-ncov.pdf>
- World Health Organization (WHO). (2020c). *WHO Foundation Established to Support Critical Global Health Needs*. Recuperado de <https://www.who.int/news/item/27-05-2020-who-foundation-established-to-support-critical-global-health-needs>

Artículo original

ESTRATEGIAS DIRIGIDAS A FORTALECER LA CONDUCTA SUSTENTABLE EN EL CONTEXTO DE LA COVID-19

*STRATEGIES AIMED AT STRENGTHENING SUSTAINABLE BEHAVIOR IN THE CONTEXT OF
COVID-19*

Emmanuel Poblete Trujillo⁶

Facultad de Psicología, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México

Recibido: 21 de mayo de 2021

Aceptado: 5 de julio de 2021

Publicado: 31 de enero de 2022

Cómo citar este artículo:

Poblete Trujillo, E. (2022). Estrategias dirigidas a fortalecer la conducta sustentable en el contexto de la covid-19. *Revista cubana de Psicología*, 4 (5), 37-47. <http://www.psicocuba.uh.cu>

RESUMEN

El objetivo del presente trabajo ha sido identificar las acciones de cuidado ambiental sobre las medidas sanitarias que emergen en el contexto de la COVID-19, con la finalidad de reflexionar sobre los riesgos, beneficios y toma de decisiones para el cuidado ambiental y social. Se obtuvo información de la escala de influencia intergeneracional de las prácticas de conducta sustentable ($\alpha=0.81$; $Me=17.44$; $DE=9.33$; $KMO=0.72$, $\rho=0.000$). Se realizaron análisis descriptivos y de varianza. Los resultados indicaron que las prácticas de conducta sustentable se realizan principalmente por iniciativa propia, y los actores de influencia son los padres y los profesores. Existen prácticas que se llevan a cabo con mayor frecuencia, sobre todo aquellas que están orientadas a la dimensión social del cuidado ambiental. Se requiere el desarrollo de estrategias que promuevan la educación ambiental para generar programas que disminuyan conductas de consumismo y de generación de residuos.

⁶ POBLETE TRUJILLO, EMMANUEL. Doctor y maestro en Psicología por la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM). Máster en Gerontología Social por la Universidad de Jaén (España). Licenciado en Psicología por el Centro Internacional de Estudios Superiores de Morelos. Docente de la Facultad de Psicología de la UAEM y miembro de equipos de investigación en el Instituto Nacional de Salud Pública. emmanuel.poblete@uaem.mx

Palabras clave: conducta sustentable, COVID-19, educación ambiental, psicología ambiental.

ABSTRACT

The objective of the present work was to identify the environmental care actions on health measures that emerge in the context of COVID-19, with the aim of reflecting on the risks, benefits and decision making for environmental and social care. Information was obtained from the scale of intergenerational influence of sustainable behavior practices ($\alpha=0.81$; $Me=17.44$; $SD=9.33$; $KMO=0.72$, $\rho=0.000$). Descriptive and variance analyses were performed. The results indicated that sustainable behavior practices are mainly carried out on their own initiative, and the influencing actors are parents and teachers. There are practices that are carried out more frequently, especially those oriented to the social dimension of environmental care. The development of strategies that promote environmental education is required to generate programs that reduce consumerism and waste generation behaviors.

Keywords: *sustainable behavior, COVID-19, environmental education, environmental psychology.*

1. INTRODUCCIÓN

En la evidencia psicoambiental existen varias definiciones, así como términos de entrada para el comportamiento ambiental. Se presenta un rastreo histórico con la intención de establecer los antecedentes conceptuales que actualmente se posicionan como tendencia de sostenibilidad.

El comportamiento ecológico es el primer término formal relacionado con el medioambiente, y por lo general se usa en español como una conducta ecológica y se define como “acciones de protección ambiental”. Los orígenes conceptuales partieron de la definición de Vayda (1969) (González López, 2002), que surgió a fines de la década de los sesenta. Su principal objetivo fue atender temas ambientales como la contaminación del agua.

En las décadas del ochenta y el noventa las personas se habían marcado las metas de educación ambiental, y así, la acción conceptualizadora comenzó a ser más y más precisa con la descripción de cada acción. Fue el escenario perfecto para inspirar la proliferación de una amplia gama de conceptos, definiciones o cualquier especificación para las prácticas humanas relacionadas con el medioambiente.

Luego, surgió un nuevo concepto de “comportamiento ecológico o ambientalmente responsable” (Borden y Schettino, 1979; Tracy y Oskamp, 1984; Hess *et al.*, 1997), que combina la preocupación ambiental con el conocimiento ecológico para producir la acción ambiental actual. La evidencia científica se apuntó mediante el análisis de los patrones de consumo a partir de las prácticas humanas.

En consecuencia, salió a la luz el comportamiento ambiental (Bratt, 1999; Zelezny, 1999) y hoy en día es el término más común y utilizado, pues considera las actitudes ambientales como comportamiento ambiental en el que convergen el reciclaje, el uso del automóvil, el consumo de energía eléctrica y la elección de áreas cotidianas, aunque el primero representa el área principal. Asimismo, la conducta proambiental está estrechamente relacionada con el concepto anterior, con la diferencia de que integra como acciones deliberadas y efectivas a la respuesta social e individual que se convierte en acciones de protección ambiental (Martínez Soto, 2004; Steg y Vlek, 2009).

Finalmente, el siglo XXI establece y apunta los esfuerzos por ampliar la dimensión integradora, que incluye y alcanza de manera significativa durante los últimos cincuenta años para fortalecer la producción psicoambiental actual. Como concepto más novedoso, se encuentra la “conducta sustentable” (McKenzie-Mohr, 2000; Corral-Verdugo y de Queiroz Pinheiro, 2004), que integra las actitudes, valores, normas, creencias de las personas y acciones responsables, social y ambientalmente enfocadas a brindar el bienestar de las generaciones presentes y futuras. El enfoque se centró en el medioambiente y la dimensión social que está presente en el comportamiento humano.

1.1. Conducta sustentable y la educación ambiental: un binomio para la atención de problemas socioambientales

En el contexto mundial se presenta una amplia diversidad de problemáticas socioambientales, las cuales reflejan una preocupación creciente por el medioambiente, e inclusive, dada la magnitud del impacto natural y social, forman parte de la agenda política de instituciones internacionales y nacionales que buscan la regulación y protección de los recursos naturales. Desde la psicología, las problemáticas socioambientales y naturales exploran el comportamiento ambiental, así como los factores influyentes en las actitudes, las prácticas y las conductas sustentables.

Esta exacerbación se ha reconocido como una crisis ambiental que requiere actuación multisectorial y demanda la renovación de posturas, enfoques de investigación y de intervención en los contextos local, nacional e internacional, esto con la finalidad de prevenir el riesgo de los problemas y las consecuencias que se ocasionan (Estenssoro Saavedra, 2010; Gudynas, 2010; Meira Cartea, 2013). De esta manera, se fueron desarrollando estrategias dirigidas a los procesos de transformación social y de modificación de

la relación individuo-naturaleza, dando pie a una herramienta teórica-metodológica que se denomina educación ambiental (EA).

La EA comprende procesos como la identificación de las problemáticas ambientales y su relación con los aspectos sociales, así como la toma de conciencia ambiental mediante una reflexión analítica de los problemas y la respuesta conductual (Paz *et al.*, 2014). Esta también se ha establecido el reto de influir de forma congruente en los conocimientos, valores y comportamientos para la defensa y protección del medioambiente (Estévez Pichs *et al.*, 2017). Busca así la creación de condiciones que favorezcan su bienestar mediante la transformación social, a partir de procesos participativos que promuevan tanto el bienestar de los ambientes naturales y culturales como el de los ambientes individuales y comunitarios movilizados por la transformación social (Tovar-Gálvez, 2013, 2014, 2017; Pollé *et al.*, 2015).

Esta estrategia de intervención psicoambiental es considerada en la psicología ambiental como un eje central en el trabajo conductual, así como la relación hombre-naturaleza, por lo que se han desarrollado propuestas y modelos derivados de la psicología ambiental comunitaria y de la educación popular que promueven acciones para transformar los paradigmas de la gestión ambiental (Martínez Idrobo y Figueroa Casas, 2013) y las actitudes, los conocimientos y formas de actuar en torno a los recursos naturales y los recursos a nivel individual, comunitarios e institucional, por lo que se apuesta por una educación popular ambiental (Tinoco Izquierdo, 2016).

El quehacer de la investigación e intervención psicoambiental retoma su papel primordial en el campo psicológico y psicopedagógico, que se entreteje con presupuestos y paradigmas ambientales que se han gestado en el contexto de la sustentabilidad. Por tanto, se considera una área de atención focalizada en estos abordajes desde una psicología de la sustentabilidad, que se dirige con la conducta sustentable, la cual se refiere al “conjunto de acciones encaminadas a la protección de los recursos naturales y socioculturales del planeta [...] y su promoción es visible en la mayoría de las sociedades actuales” (Corral-Verdugo *et al.*, 2013, p. 362).

El mundo entero se ha estado enfrentando desde diciembre de 2019 con la emergencia sanitaria de la COVID-19, desafiando al sistema de salud y requiriendo la suma de esfuerzos de los diferentes sectores. Calixto (2010) encuentra la necesidad de vincular los problemas sociales con los ambientales, de ahí la importancia del desarrollo de estrategias dirigidas a la promoción y comunicación como parte de las prácticas de la educación ambiental.

Sin embargo, a más de un año de esta crisis sanitaria y de la implementación de medidas que debemos realizar para disminuir los contagios, vemos que el consumo de productos sanitizantes se puede convertir

en una crisis ambiental derivada de prácticas y conductas de consumismo que no favorecen el cuidado de la naturaleza, la conciencia ambiental ni las prácticas proambientales.

Los productos de limpieza y sanitización tuvieron un importante crecimiento durante el 2020. Destacan principalmente los productos de parafarmacia, los productos desinfectantes, los guantes de uso doméstico y las mascarillas en sus diferentes presentaciones (BASF, 2020; Forbes, 2020; Mendoza, 2020; InfoRetail, 2021). Además, en la dimensión social, las compras basadas en el pánico dejan entrever los rasgos de solidaridad en cada latitud. A su vez, algunos casos coincidieron con acumulación de productos, colapsando los establecimientos de víveres.

2. MATERIAL Y MÉTODOS

Se llevó a cabo un estudio cuantitativo de tipo exploratorio-propositivo (Hernández-Sampieri *et al.*, 2006). En cuanto a la muestra, se aplicó la escala en dos comunidades educativas de México; el total quedó conformado por (n=371).

Como instrumento, se construyó la Escala de Influencia Intergeneracional de las Prácticas de la Conducta Sustentable, conformada por siete preguntas de opción múltiple con siete alternativas de respuesta: iniciativa propia, padres, abuelos, hermanos, amigos, profesores y otros. Se analizó la validez de contenido mediante la evaluación por criterio de experto o jueceo y se llevó a cabo una prueba piloto con 73 estudiantes y profesores. La versión final quedó con 14 ítems, demostrando validez interna ($\alpha=0.81$; $Me=17.44$; $DE=9.33$) y una estructura factorial unidimensional ($KMO=0.72$, $\rho=0.000$). Se realizaron análisis descriptivos para todas las variables, y análisis de consistencia interna de la escala mediante el coeficiente Kuder-Richardson para reactivos dicotómicos, al considerar cada una de las opciones en una respuesta de este tipo.

Se solicitó el asentimiento de los alumnos menores de edad, el consentimiento informado de los padres/madres o tutores de los estudiantes menores de edad y el consentimiento de los estudiantes mayores de edad. Asimismo, se les explicó el objetivo y los aspectos éticos de la investigación.

3. RESULTADOS

A continuación, se muestran las características sociodemográficas o perfil de los encuestados que integraron la muestra seleccionada, relativas a su género, estado de residencia, estado civil y rol social que desempeñan (tabla 1):

Tabla 1. Datos sociodemográficos de los encuestados

Variables sociodemográficas		N.º	%
Género	Hombre	221	60.9
	Mujer	142	39.1
Estado	Morelos	219	59.0
	Querétaro	152	41.0
Estado civil	Soltero	283	83.7
	Casado	32	9.5
	Unión libre	18	5.3
	Divorciado	1	0.3
	Separado	3	0.9
	Viudo	1	0.3
Rol social	Estudiante	307	82.7
	Profesor	64	17.3

Otro de los análisis descriptivos que se realizaron fue sobre las medidas de tendencia central y de dispersión de la escala para explorar sobre las figuras de influencia en las prácticas de la conducta sustentable (tabla 2). Se observa que casi cada práctica de la conducta sustentable ha sido realizada por iniciativa propia, con excepción de la separación de residuos, que es inculcada por los padres (46.4 %), luego por iniciativa propia (30.2 %), después por los abuelos (17.8 %) y los profesores (9.7 %), que regulan esta acción. Mientras, en la separación de basura en la casa y en la escuela, al ser un espacio contextual, predomina la figura de los amigos (94.9 %), después los hermanos (92.5 %), otras personas (92.2 %), los abuelos (88.7 %) y la iniciativa propia (70.9 %).

Los resultados muestran que los principales actores sociales que influyen en la realización de las prácticas han sido los padres y los profesores, aunque también se reconoce que su realización se debe a la propia iniciativa (tabla 3). De esta manera, se tiene un panorama general acerca de las figuras más influyentes en las acciones positivas en relación al medioambiente, por lo que se exploraron las prácticas de la conducta sustentable en función de dichas figuras.

Tabla 2. Distribución porcentual de la Influencia Intergeneracional de las Prácticas de la Conducta Sustentable

Práctica	Iniciativa propia	Padres	Abuelos	Hermanos	Amigos	Profesores	Otras personas
Promover cuidado	43.7	27.5	12.9	13.7	9.7	24.0	3.2
Participar en causas	25.3	17.0	9.7	5.4	15.1	17.3	7.8
Voluntario	35.0	31.8	11.9	10.5	13.7	15.9	8.1
Separar basura casa y escuela	70.9	60.1	88.7	92.5	94.9	80.1	92.2

Platicar cuidado naturaleza	36.9	30.7	7.3	9.4	10.8	30.7	4.9
Proponer estrategias	36.4	21.3	7.8	7.8	10.2	31.8	5.7
Separación de residuos	30.2	46.4	17.8	6.5	4.9	9.7	6.5

Tabla 3. Estadísticos descriptivos de la Escala de Influencia Intergeneracional de Prácticas de Conducta Sustentable

Actor de influencia	Me	DE
Iniciativa propia	2.37	2.15
Padres	2.15	1.86
Abuelos	0.79	1.48
Hermanos	0.61	1.27
Amigos	0.70	1.19
Profesores	1.49	1.77
Otras personas	0.44	1.18

Además, se realizó una comparación de medias con la prueba ANOVA para buscar la existencia de diferencias según el rol social (estudiante, profesor) de los encuestados, como se muestra a continuación, en la tabla 4:

Tabla 4. ANOVA de las prácticas de la conducta sustentable en la respuesta de Iniciativa propia

Práctica	Rol social	Me	DE	F	Significancia
Promover cuidado	Estudiante	0.45	0.50	1.193	0.275
	Profesor	0.38	0.49		
Participar en causas	Estudiante	0.24	0.43	1.427	0.233
	Profesor	0.31	0.47		
Voluntario	Estudiante	0.36	0.48	0.486	0.486
	Profesor	0.31	0.47		
Separar basura casa y escuela	Estudiante	0.27	0.44	5.009	0.026
	Profesor	0.41	0.50		
Platicar cuidado naturaleza	Estudiante	0.36	0.48	0.151	0.698
	Profesor	0.39	0.49		
Proponer estrategias	Estudiante	0.36	0.48	0.598	0.440
	Profesor	0.41	0.50		
Separación de residuos	Estudiante	0.27	0.45	6.837	0.009
	Profesor	0.44	0.50		

CONCLUSIONES

El cuidado del medioambiente es tradicionalmente un objetivo de interés para la academia, los políticos, las partes interesadas y los movimientos sin fines de lucro. Entonces, aquí viene una reflexión sobre cuán plausible sería profundizar cada vez más con los marcos y enfoques teóricos y conceptuales que hemos alcanzado a lo largo de más de cincuenta años.

En consecuencia, es necesario poner énfasis en la adjetivación de las definiciones o en nombrar el contexto como un elemento que entra en los fenómenos sociales. Por ejemplo, la crisis sanitaria de la COVID-19 ha desencadenado una serie de desafíos a nivel global, entre los que se encuentran las medidas de sanitización que debemos ejecutar para la disminución de contagios, ya que pueden desencadenar afectaciones en el cuidado ambiental, debido al alto consumo de productos de limpieza, higiene y sanitización propios del control del virus.

A la luz de los resultados de esta investigación y de los patrones de consumo de los productos de limpieza y sanitización, se sugieren algunas estrategias de educación ambiental que promuevan conductas sustentables:

- En el contexto escolar: fortalecer el currículo de los planes y programas educativos para promover la conciencia ambiental, las prácticas proambientales y conductas sustentables mediante estrategias basadas en la educación ambiental, de manera que se logre una sinergia entre la escuela y la familia como los principales núcleos sociales que refuerzan dichas manifestaciones conductuales. Se debe reflexionar sobre la influencia del rol del educador y de la escuela en la formación de valores ambientales.
- En el contexto familiar: favorecer la implementación de acciones a partir de las características propias del hogar, promover la integración de las relaciones familiares, potenciar las relaciones intergeneracionales mediante el uso del conocimiento de las nuevas generaciones y la experiencia de las generaciones pasadas, de esa manera se encaminarán estrategias más robustecidas. Promover la reflexión sobre el uso y consumo en torno a la dimensión ambiental y las prácticas encaminadas a la sustentabilidad, buscando opciones amigables con el entorno, que van desde la elección del producto, la conciencia sobre los patrones de compras y el impacto ambiental en la generación de residuos.
- En el contexto comunitario: realizar propuestas de participación social y desarrollo comunitario que no se centren únicamente en el comportamiento proambiental, sino que también favorezcan

comportamientos prosocial. Además, favorecer los estilos de vida sustentables y transformar los comportamientos de consumismo.

- En el contexto organizacional: producir productos más amigables con el ambiente, considerando las presentaciones de productos, las opciones de contenedores y sistemas de gestión ambiental que disminuyan la contaminación y no se limiten con las certificaciones de empresas socialmente responsables. Promover acciones de educación ambiental en las instituciones laborales con los trabajadores en eventos socioculturales que promuevan la conciencia ambiental y los estilos de vida sustentables.
- En el contexto político: desarrollar mecanismos que apoyen la gestión integral ambiental y la generación de acciones dirigidas a la solidaridad, la promoción y comunicación en los contextos escolares, sociales e industriales. Asimismo, que las acciones ambientales y sociales se integren en el marco de la sustentabilidad para la realización de programas sociales emergentes bajo la educación ambiental, en la cual se potencien las manifestaciones proambientales y prosociales que se entrecruzan con los objetivos del desarrollo sostenible.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BASF. (2020, 25 de junio). La nueva normalidad: ¿cómo COVID-19 cambiará la industria de cuidado del hogar y limpieza industrial e institucional? Recuperado de https://www.basf.com/mx/es/media/Noticias/PMX_2020/la-nueva-normalidad---como-covid-19-cambiara-la-industria-de-cui.html
- Borden, R. J. y Schettino, A. P. (1979). Determinants of Environmentally Responsible Behavior. *The Journal of Environmental Education*, 10 (4), 35-39. doi: 10.1080/00958964.1979.9941906
- Bratt, C. (1999). Consumers' Environmental Behavior. Generalized, Sector-Based, or Compensatory? *Environment and Behavior*, 31 (1), 28-44.
- Calixto, R. (2010). Educación popular ambiental. *Trayectorias*, 12 (30), 24-39.
- Corral-Verdugo, V., y de Queiroz Pinheiro, J. (2004). Aproximaciones al estudio de la conducta sustentable. *Medioambiente y Comportamiento Humano*, 5 (1-2), 1-26. Recuperado de https://mach.webs.ull.es/PDFS/Vol5_1y2/VOL_5_1y2_a.pdf
- Corral-Verdugo, V., Tapia-Fonllem, C., Ortiz-Valdez, A., y Fraijo-Sing, B. (2013). Las virtudes de la humanidad. Justicia y moderación y su relación con la conducta sustentable. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 45 (3), 363-374. doi: <https://doi.org/10.14349/rlp.v45i3.1479>

- Estenssoro Saavedra, F. (2010). Crisis ambiental y cambio climático en la política global: un tema crecientemente complejo para América Latina. *Universum*, 25 (2), 57-77. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-23762010000200005>
- Estévez Pichs, M. A., Acevedo Pastrana, B., y Suárez, L. M. (2017). La construcción de poder hacia una educación ambiental participativa. *Universidad y Sociedad*, 9 (2), 60-66.
- Forbes. (2020, 18 de marzo). Demanda de cubrebocas, alcohol y gel antibacterial sube 50% por coronavirus. Recuperado de <https://www.forbes.com.mx/negocios-demanda-de-cubrebocas-alcohol-y-gel-antibacterial-sube-50-por-coronavirus/>
- González López, A. (2002). *La preocupación por la calidad del medio ambiente. Un modelo cognitivo sobre la conducta ecológica* [tesis de doctorado]. Universidad Complutense de Madrid, España.
- Gudynas, E. (2010). La ecología política de la crisis global y los límites del capitalismo benévolo. *Íconos*, (36), 53-67. doi: <https://doi.org/10.17141/iconos.36.2010.391>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación* (vol. 3). México D. F.: McGraw-Hill.
- Hess, S., Suárez, E., y Martínez Torvisco, J. (1997). Estructura de la conducta ecológica responsable mediante el análisis. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 7 (2-3), 97-112.
- InfoRetail. (2021, 8 de abril). ¿Qué oportunidades tiene el gran consumo? Retos para fabricantes y retailers ante las nuevas necesidades de los consumidores. Recuperado de <https://www.revistainforetail.com/noticiadet/que-oportunidades-tiene-el-gran-consumo/b89a5ca6efc5a352175eedb1f06b94c1>
- Martínez Idrobo, J. P., y Figueroa Casas, A. (2013). Evolución de los conceptos y paradigmas que orientan la gestión ambiental. ¿Cuáles son sus limitaciones desde lo glocal? *Revista Ingenierías Universidad de Medellín*, 13 (24), 13-27. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rium/v13n24/v13n24a02.pdf>
- Martínez Soto, J. (2004). Comportamiento proambiental. Una aproximación al estudio del desarrollo sustentable con énfasis en el comportamiento persona-ambiente. *Theomai*, (99), 1-8. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/124/12499303.pdf>
- McKenzie-Mohr, A. (2000). Promoting Sustainable Behavior: An Introduction to Community-Based Social Marketing. *Journal of Social Issues*, 56 (3), 543-554. doi: <https://doi.org/10.1111/0022-4537.00183>
- Meira Cartea, P. A. (2013). Problemas ambientales globales y educación ambiental: una aproximación desde las representaciones sociales del cambio climático. *Revista Integra Educativa*, 6 (3), 29-

64. Recuperado de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1997-40432013000300003
- Mendoza, J. (2020, 9 de abril). México: productos con una mayor demanda por el coronavirus 2020. Recuperado de <https://es.statista.com/estadisticas/1110032/productos-mas-consumidos-covid-19-mexico/>
- Paz, L., Avendaño, W., y Parada, A. (2014). Desarrollo conceptual de la educación ambiental en el contexto colombiano. *Luna Azul*, (39), 250-270.
- Pollé, M., Chávez, S., y Soris, T. (2015). Acciones estratégicas para la educación ambiental comunitaria en los estudiantes de la Universidad de Ciencias Médicas de Camagüey. *Humanidades Médicas*, 15 (1), 128-144.
- Steg, L., y Vlek, C. (2009). Encouraging Pro-Environmental Behaviour: An Integrative Review and Research Agenda. *Journal of Environmental Psychology*, 29 (3), 309-317. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2008.10.004>
- Tinoco Izquierdo, W. E., Guamán Gómez, V. J., Bustos Ochoa, F. C., y Vélez Torres, E. O. (2016). De la educación ambiental a la cultura ambiental comunitaria. *Atenas*, 4 (36), 213-222. Recuperado de <http://atenas.umcc.cu/index.php/atenas/article/download/260/446?inline=1>
- Tovar-Gálvez, J. C. (2013). Pedagogía ambiental y didáctica ambiental como fundamentos del currículo para la formación ambiental. *Revista Brasileira de Educação*, 18 (55), 877-898. doi: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782013000400005>
- Tovar-Gálvez, J. C. (2014). Docencia universitaria a través de la investigación en el aula: proceso de formación ambiental. [Documento de conferencia]. *XII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. El reconocimiento docente: innovar e investigar con criterios de calidad*. Recuperado de <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/42061>
- Tovar-Gálvez, J. C. (2017). Pedagogía ambiental y didáctica ambiental: tendencias en la educación superior. *Revista Brasileira de Educação*, 22 (69), 519-538.
- Tracy, A. P., y Oskamp, S. (1984). Relationships among Ecologically Responsible Behaviors. *Journal of Environmental Systems*, 13 (2), 115-126.
- Vayda, A. P. (ed.). (1969). *Environment and Cultural Behavior: Ecological Studies in Cultural Anthropology*. Nueva York: Natural History Press.
- Zelezny, L. C. (1999). Educational Interventions that Improve Environmental Behaviors: a Meta-Analysis. *The Journal of Environmental Education*, 31 (1), 5-14.

PROYECTO PARA FORTALECER HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES Y BIENESTAR PSICOLÓGICO EN ESTUDIANTES DE MEDICINA ANTE LA PANDEMIA DE COVID-19

*PROJECT TO STRENGTHEN SOCIO-EMOTIONAL SKILLS AND PSYCHOLOGICAL WELL-BEING
IN MEDICINE STUDENTS DURING THE COVID-19 PANDEMIC*

Lilia Denisse Peña Salazar⁷

Nadosly de la Caridad de la Yncera Hernández⁸

Universidad de Quintana Roo, México.

Recibido: 21 de mayo de 2021

Aceptado: 5 de julio de 2021

Publicado: 31 de enero de 2022

Cómo citar este artículo:

Peña Salazar, L.D; de la Yncera Hernández N.C. (2022). Proyecto para fortalecer habilidades socioemocionales y bienestar psicológico en estudiantes de medicina ante la pandemia de covid-19. Revista cubana de Psicología, 4 (5), 48-60. <http://www.psicocuba.uh.cu>

RESUMEN

La pandemia de COVID-19 ha provocado una gran afectación en las universidades, no solo en el desarrollo del proceso docente-educativo, sino también en el bienestar de sus miembros. Específicamente, en este artículo se hará referencia a la propuesta de un proyecto de investigación en una comunidad educativa de la Universidad de Quintana Roo, que responderá a la siguiente problemática: ¿Qué intervenciones se deberán generar para fortalecer las habilidades socioemocionales y el bienestar psicológico en los estudiantes de medicina ante la pandemia de COVID-19? Se describirán los elementos que deberán tenerse en cuenta para ejecutar el proyecto propuesto: material y métodos, las técnicas que se utilizarán, los participantes,

⁷ PEÑA SALAZAR, LILIA DENISSE. Máster. Profesora de tiempo completo en la División de Ciencias de la Salud de la Universidad de Quintana Roo (Chetumal, Quintana Roo, México). psalazardenisse@uqroo.edu.mx

⁸ DE LA YNCERA HERNÁNDEZ, NADIOSLY DE LA CARIDAD. Profesora investigadora de tiempo completo en la División de Ciencias de la Salud de la Universidad de Quintana Roo. (Chetumal, Quintana Roo, México). nadoslyncera@uqroo.edu.mx

aspectos éticos, infraestructura disponible, financiamiento y productos esperados. Se enfatiza la valiosa oportunidad de relacionar este proyecto con el Programa Universitario de Atención Primaria de Salud que está vigente en el contexto donde se ejecutará.

Palabras clave: bienestar psicológico, COVID-19, habilidades socioemocionales, Programa de Atención Primaria de Salud.

ABSTRACT

The COVID-19 pandemic has caused a great affectation in universities, not only in the development of the teaching-educational process, but also in the welfare of its members. Specifically, this article will refer to the proposal of a research project in an educational community of the University of Quintana Roo, which will respond to the following problem: What interventions should be generated to strengthen socioemotional skills and psychological well-being in medical students in the face of the pandemic of COVID-19? The elements to be taken into account to execute the proposed project will be described: material and methods, techniques to be used, participants, ethical aspects, available infrastructure, financing and expected products. Emphasis will be placed on the valuable opportunity to relate this project to the University Primary Health Care Program that is in force in the context where it will be executed.

Keywords: *psychological well-being, COVID-19, socio-emotional skills, Primary Health Care Program.*

INTRODUCCIÓN

Hace casi dos años que la pandemia de COVID-19 transformó, a pasos acelerados, la enseñanza a nivel mundial. Las instituciones de educación superior optaron por retirar a la comunidad educativa de los espacios universitarios como una medida sanitaria para prevenir y mitigar el contagio (Organización Mundial de la Salud, 2020). Como señalan Román *et al.* (2020): “La situación de pandemia trajo aparejados cambios en la mayoría de las actividades, tanto en escuelas como en universidades, pasaron de la modalidad presencial a la modalidad *online* en pocas semanas” (p. 85).

Estas acciones supusieron un cambio radical en las actividades laborales y académicas. Tal es el caso de la División de Ciencias de la Salud de la Universidad de Quintana Roo, donde, en cuestión de días, se sustituyeron las aulas y la modalidad presencial por comunidades virtuales de aprendizaje (Yncera

Hernández y Peña Salazar, 2020). Ante este evento atípico era inevitable la crisis e incertidumbre en el proceso docente-educativo.

Como profesoras investigadoras de esta institución mexicana, observamos, en un primer momento, la carencia de herramientas metodológicas para dar continuidad a las clases a través de plataformas digitales. También los estudiantes presentaron dificultades similares, así como problemas de conectividad, desajustes económicos familiares, estrés, entre otros. Ante estos retos, la Universidad de Quintana Roo (UQRoo) promovió una serie de capacitaciones para la implementación de las comunidades virtuales de aprendizaje con la finalidad de dar continuidad a las clases y al trabajo administrativo. Por otra parte, los estudiantes también recibieron apoyo para la familiarización con esta nueva modalidad de estudio (Universidad de Quintana Roo, 2020).

Asimismo, se puso en marcha el programa “Solidarios ante el COVID-19”, mediante el cual se le entregaron *chips* para teléfonos celulares a los estudiantes que no tenían acceso a Internet desde sus domicilios, para que se pudieran conectar a las clases sin ningún costo (Negrete, 2020). Otras de las acciones de este programa fue la aportación voluntaria de un porcentaje de los salarios del personal docente y administrativo para becar a estudiantes durante el año 2020 (Universidad de Quintana Roo, 2020).

También la pandemia ha tenido implicaciones psicosociales en la comunidad de estudiantes de la División de Ciencias de la Salud de la UQRoo, las cuales han sido identificadas mediante la labor de docencia, tutoría y de investigación de sus profesores. Entre las más representativas se pueden mencionar: dificultades para la concentración, atención y regulación emocional, problemas en el manejo del estrés, insomnio, ansiedad, depresión, trastornos de conducta alimentaria, sobrecarga de actividades, entre otras. Consecuentemente, ha habido algunos casos de solicitudes de bajas temporales y de deserción escolar.

En otros contextos, González *et al.* (2020) evaluaron el impacto psicológico en estudiantes universitarios mexicanos e identificaron la presencia de estrés, síntomas psicosomáticos, problemas para dormir, disfunción social en la actividad diaria, depresión y ansiedad. Asimismo, Pachay-López y Rodríguez-Gómez (2021) identifican que la deserción escolar se ha acrecentado en tiempos de pandemia, principalmente a falta de recursos económicos ante el desempleo de los padres, lo que obliga a los estudiantes a optar por el trabajo, dejando a un lado sus estudios académicos.

Teniendo en consideración estos hallazgos, se realiza la propuesta de implementar un Proyecto de Investigación-Acción en la División de Ciencias de la Salud de la Universidad de Quintana Roo, coordinado por una de las autoras del artículo, la Mtra. Lilia Denisse Peña Salazar. A partir de este se comprenderá cómo se manifiestan las habilidades socioemocionales y el bienestar psicológico en

estudiantes de medicina ante la pandemia de COVID-19, para generar intervenciones encaminadas a su fortalecimiento a través de un Programa de Atención Primaria de Salud. En las páginas que se presentan a continuación se argumentarán los antecedentes y los fundamentos teórico-metodológicos de esta propuesta.

DESARROLLO

En la educación médica cada día cobra mayor interés estudiar los factores positivos involucrados en la salud y el bienestar, ya que se ha logrado constatar que una educación orientada hacia el bienestar mejora la motivación, el aprendizaje y el pensamiento creativo en los estudiantes (Delgado *et al.*, 2020). Asimismo, la empatía hacia los demás y la actitud hacia el autocuidado generan un impacto positivo en la atención de los pacientes; favoreciendo algunas condiciones de salud y también los procesos de recuperación (Campos Rivera, 2018).

El siglo XX representó una oleada de retos para las ciencias de la salud, en específico para la medicina, que buscaba una práctica más humanizada y centrada en el paciente, otorgándole a este un papel activo en su propio proceso de salud. Esto trajo consigo grandes desafíos, como la modificación de algunas prácticas que, hasta ese momento, no se consideraban como objeto de estudio en los avances de la medicina: la escucha empática, las relaciones horizontales, priorizar la prevención y la promoción antes que el diagnóstico de patologías, es decir, una medicina más focalizada en el proceso de salud que en el de la enfermedad.

Paralelamente, la educación abandonaba su enfoque tradicional, centrado en el profesor, para incorporar nuevas pedagogías que colocaran al estudiante como el principal actor clave en su proceso de aprendizaje. Es así que, hoy en día, muchas universidades adoptan un modelo por competencias que integra los pilares de la educación: saber saber, saber hacer, saber ser y saber convivir. Los dos primeros corresponden a la adquisición teórico-práctica de los saberes; saber convivir, al trabajo colaborativo y cooperativo que han de desarrollar los estudiantes, y, por último, saber ser, obrar con creciente capacidad de autonomía, juicio y responsabilidad personal (Delors, 1996).

Con la adopción de un modelo por competencias en la educación médica, fue necesario desglosar cuáles eran esas habilidades que estos habrían de poseer para el buen ejercicio de su profesión. La Asociación Mexicana de Facultades y Escuelas de Medicina (AMFEM) brinda una serie de competencias y dominios que han de estar presentes (Abreu Hernández *et al.*, 2008). Aunque en todas las descritas en el documento se transversaliza el “saber ser” y “saber convivir”, se profundiza más en la dimensión “compromiso con

los pacientes, sus familias, la comunidad y sociedad en general”. Esta describe varios aspectos esenciales que delimitan cómo se han de desarrollar estos dos saberes:

Demostrar altruismo, responsabilidad, empatía, honestidad, comprensión, calidez, sensibilidad y actitud de servicio; respetando la dignidad y autonomía de las personas, manteniendo relaciones sanas; conociéndose a sí mismo, cuidar de su propia salud, promoviendo su calidad de vida, demostrando resiliencia y capacidad de superar los problemas que se presenten en su práctica profesional. (p. 20)

Todos estos aspectos o condiciones corresponden al desarrollo de habilidades socioemocionales, las cuales pueden ser definidas en términos de un conjunto de herramientas que permite a las personas conocerse y comprenderse a sí mismas, entender y regular sus emociones, establecer y alcanzar metas positivas, sentir y mostrar empatía hacia los demás, establecer y mantener relaciones interpersonales positivas, tomar decisiones responsables y desarrollar el sentido de comunidad.

La formación de las habilidades socioemocionales es una innovación educativa que se justifica en las necesidades sociales. Estas se consideran como una competencia básica para la vida, y su finalidad es contribuir a un mejor bienestar personal y social (Bisquerra, 2003), más en tiempos de crisis, como la generada por la pandemia de COVID-19, donde se exacerban emociones como el miedo a enfermarse y a la muerte, la incertidumbre económica, las carencias afectivas y de contacto físico, entre otras.

También en la educación médica se ha priorizado el fortalecimiento de las competencias socioemocionales, debido al alto nivel de exigencia que la carrera demanda y el impacto que tiene en el comportamiento, rendimiento académico y bienestar de los estudiantes (Leo *et al.*, 2019). La necesidad de desarrollar estas habilidades se justifica por la relación estrecha que existe entre las emociones, el pensamiento, la autoestima, la toma de decisiones, el comportamiento humano y valores como el respeto, la tolerancia, la solidaridad, la honestidad y la responsabilidad (Fernández *et al.*, 2006).

Al fortalecer las competencias socioemocionales de los estudiantes, se estará potenciando su salud y bienestar. Cabe señalar, como apunta Tizón (2020), que “el concepto de salud socioemocional, o también conocido como salud emocional y social, no surge a raíz de la pandemia, sino que este se hace más visible ante el aumento de estresores psicosociales derivados de la adopción de las medidas sanitarias, la percepción de riesgo y los medios de comunicación” (p. 9).

En este análisis, se retoma el Modelo Pentagonal de Competencias Emocionales de Bisquerra, el cual asocia las competencias emocionales con los conocimientos, habilidades, aptitudes y actitudes que se

requieren para poder comprender, expresar y regular de manera positiva los eventos emocionales a los que se enfrentan las personas. Se integran en cinco competencias: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y habilidades de vida y bienestar (Bisquerra y Pérez, 2007).

En cuanto al concepto de bienestar psicológico, este puede ser entendido como un constructo multidimensional. Se identifica como un factor de motivación intrínseca que se relaciona con aspectos del funcionamiento físico, psíquico y social, y cómo los individuos juzgan la totalidad de su vida en términos favorables (Lozano Álvarez y García y García, 2016). El Modelo de Ryff de Bienestar Psicológico incluye dimensiones sociales, subjetivas y psicológicas, así como comportamientos relacionados con la salud en general que llevan a las personas a funcionar de un modo positivo. Ryff (1989) plantea seis dimensiones: autoaceptación, relaciones positivas con otras personas, autonomía, dominio del entorno, propósito en la vida y crecimiento personal.

A través de acciones de promoción de la salud dirigidas a la comunidad de estudiantes de medicina se podría fortalecer la formación de habilidades socioemocionales y su bienestar psicológico. Esta proyección requiere de la participación efectiva y concreta de la comunidad en la fijación de prioridades, toma de decisiones y elaboración y puesta en marcha de estrategias de planificación, para alcanzar un mejor nivel de salud, así como favorecer el desarrollo personal y social, en tanto que proporcione información, educación sanitaria y perfeccione las aptitudes indispensables para la vida (Reyna, 2018).

La Organización Mundial de la Salud (2016) define la promoción de la salud como una serie de intervenciones sociales y ambientales destinadas a beneficiar y proteger la salud y la calidad de vida individuales mediante la prevención y solución de las causas primordiales de los problemas de salud. En 1986 se planteó en la Carta de Ottawa que para la promoción de la salud se requiere la creación de entornos que, con un enfoque positivo y proactivo, potencien la capacidad de las personas, comunidades y poblaciones para mantener la salud y el bienestar.

Como parte de las acciones encaminadas para la promoción de la salud, en América Latina muchas instituciones de educación superior, tanto privadas como públicas, forman una red interinstitucional denominada Red Iberoamericana de Universidades Promotoras de la Salud, con el fin de fomentar la salud y el bienestar en las comunidades educativas.

En México, se consolidó la Red Mexicana de Universidades Promotoras de la Salud (RMUPS), la cual tiene como objetivo formar individuos integralmente sanos, que sean agentes generadores de cambio y se comprometan con su entorno, contribuyendo al desarrollo humano y social, mejorando las condiciones de salud; fortaleciendo así una cultura de salud integral. La RMUPS representa un espacio para compartir

iniciativas, intercambio de ideas y trabajo en comunidad relacionado con la salud, el bienestar y la equidad, con el objetivo de cosechar un futuro más saludable.

Durante el 2017, la Universidad de Quintana Roo participó en la RMUPS con programas de talleres de habilidades para la vida, que abordaban temas como el autoconocimiento, la comunicación asertiva, las relaciones interpersonales, la empatía y el manejo de emociones. Además, se realizaron ferias de la salud para el fomento de la activación física, prevención de adicciones y el autocuidado (Universidad de Quintana Roo, 2017).

Sin embargo, la vinculación de la universidad con la sociedad sucedió dos años antes, con la creación del Programa de Atención Primaria de Salud (APS), que contempla dos ejes rectores (Fajardo *et al.*, 2019):

- Lo formativo: su intención es consolidar un programa con enfoque en competencias, que, a través de la práctica comunitaria, los estudiantes participen de forma multidisciplinaria y colaborativa en la generación de estrategias de intervención contextualizadas y centradas en la protección, prevención, educación y promoción de la salud.
- Beneficio de la comunidad: tiene el propósito de generar una nueva cultura de salud y, con ello, contribuir a la adopción de patrones de consumo y estilos de vida saludables, propiciando que las personas sean partícipes y responsables del autocuidado de su salud. (p.10)

Es así como el Programa de APS, desde un enfoque positivo y centrado en potenciar en las comunidades el bienestar físico, psicológico y social, participa en la promoción y educación para la salud, no solo de la población, sino también de sus participantes (Yncera Hernández y Peña Salazar, 2019). Por tanto, constituye un espacio de inigualable valor para fortalecer las habilidades socioemocionales y el bienestar psicológico de los estudiantes de medicina que participan.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

El objetivo general de la presente propuesta estaría encaminado a comprender cómo se manifiestan las habilidades socioemocionales y el bienestar psicológico en los estudiantes de medicina ante la pandemia de COVID-19, para generar intervenciones encaminadas a su fortalecimiento a través del Programa de Atención Primaria de Salud. Por su parte, los objetivos específicos se relacionan con las acciones siguientes:

- Caracterizar las habilidades socioemocionales presentes en los estudiantes de medicina incorporados al programa de APS de la División de Ciencias de la Salud de la Universidad de Quintana Roo.
- Identificar los factores que facilitan o dificultan el bienestar psicológico en los estudiantes de medicina incorporados al programa de APS.
- Generar intervenciones encaminadas al fortalecimiento de las habilidades socioemocionales y del bienestar psicológico de los estudiantes de medicina incorporados al programa de APS, ante la pandemia por COVID-19.

Material y métodos

La presente investigación estará orientada con base en una metodología cualitativa. De acuerdo con los objetivos planteados, el proyecto está encaminado a poner en práctica acciones relacionadas con las habilidades socioemocionales, las cuales se fundamentarán a partir de los resultados alcanzados en la investigación. Por tanto, la investigación-acción permite la expansión del conocimiento y genera respuestas concretas a problemáticas, requiere de una acción como parte integrante del mismo proceso de investigación, y se investiga también sobre las propias acciones (Colmenares, 2011).

Para el análisis de los resultados, se empleará el procedimiento de la Teoría Fundamentada, el cual indica que, a partir de someter los datos recopilados a un proceso de análisis por codificación y categorización, se transforman los datos y luego se traducen en categorías a partir de una co-construcción, al reorganizarlos en otra forma de lenguaje y de análisis. Se realiza una categorización-codificación deductiva desde la búsqueda en el texto de categorías preestablecidas y se enlistan (Strauss y Corbin, 2002).

También se empleará la etnografía, por su orientación al trabajo de campo, que permite la reflexividad, la observación participante y las entrevistas. Se utilizarán técnicas de observación participante, entrevista semiestructurada y grupos de discusión con técnicas participativas en modalidad de talleres, considerando siempre los principios éticos de autonomía, al respetar la libertad de los estudiantes de participar en el estudio.

Participantes

Para la selección de los participantes se emplearán la técnica de muestreo de tipo no probabilística e intencional y la técnica de bola de nieve. Los criterios de inclusión serán los siguientes:

- Ser estudiante de la licenciatura en Medicina de la División de Ciencias de la Salud de la Universidad de Quintana Roo.
- Estar incorporado al programa de Atención Primaria a la Salud de la División de Ciencias de la Salud de la Universidad de Quintana Roo.
- Haber aceptado la participación mediante la firma del consentimiento informado que esclarece los objetivos, procedimientos y aspectos éticos de la investigación, así como la posibilidad de revocar su consentimiento, respetando el principio de voluntariedad.

Aspectos éticos

Para la puesta en marcha del proyecto se realizará el registro ante las instancias oficiales de la universidad para, posteriormente, ser sometido a evaluación por el Comité de Ética, que realizará observaciones o su aprobación.

Infraestructura disponible

Se cuenta con mobiliario y equipo de cómputo para la elaboración del proyecto, así como los espacios físicos, como es el laboratorio de Atención Primaria de Salud, la sala de profesores y espacios de usos múltiples dentro de las instalaciones de la División de Ciencias de la Salud.

Financiamiento del proyecto

La Secretaría de Educación Pública, a través del Programa para el Desarrollo Profesional Docente, ofrece un estímulo económico para los profesores de tiempo completo de nuevo ingreso de educación superior, por el cual se deberá concursar una vez que la responsable del proyecto gane la plaza de profesora investigadora de tiempo completo.

Incidencia del proyecto en documentos estratégicos institucionales o cuerpos académicos

Esta propuesta está alineada al Programa Universitario de Atención Primaria a la Salud y su desarrollo se encamina a los propósitos de la universidad expresados en su modelo educativo para la formación integral del educando (Pech Vázquez, 2010, p. 22), las competencias definidas por la AMFEM (Abreu Hernández *et al.*, 2008) y adoptadas en el perfil de egreso de los estudiantes de medicina de la universidad (Universidad de Quintana Roo, s/f), así como con los objetivos del Programa Institucional de Tutorías de la UQRoo (Universidad de Quintana Roo, 2014).

Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC) en las que se inserta la investigación

El proyecto se inserta y contribuye en la Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento “Comunicación, educación y comunidad”. Asimismo, contribuye al fortalecimiento del Cuerpo Académico “Atención, Comunicación y Educación en Salud”, de la Universidad de Quintana Roo. A su vez, este proyecto se interrelaciona con los proyectos vigentes de los participantes del Cuerpo Académico, en temas relacionados con desarrollo y fortalecimiento de la resiliencia, desarrollo de competencias en educación nutricional, intervención comunitaria y autocuidado en Diabetes Mellitus Tipo 2.

Formación de recursos humanos

Este proyecto favorecerá el desarrollo integral de los estudiantes de medicina y el tema de investigación puede ser de interés para los médicos de pregrado que opten por modalidad de titulación por tesis.

Productos esperados

Se planifican, al menos, dos artículos en una revista científica de impacto, una tesis, la participación en eventos de divulgación y difusión como ponente en eventos nacionales e internacionales, así como el desarrollo de actividades, como la implementación de talleres.

CONCLUSIONES

Resulta pertinente la puesta en práctica de proyectos encaminados al fortalecimiento de las habilidades socioemocionales y al bienestar psicológico en los estudiantes de medicina para lograr su formación holística en el ámbito profesional y personal, brindándoles herramientas para afrontar situaciones adversas, como la actual pandemia de COVID-19 y otras crisis futuras.

El Programa Universitario de Atención Primaria de Salud, inscrito en la División de Ciencias de la Salud de la Universidad de Quintana Roo, constituye una oportunidad muy valiosa para fortalecer estas habilidades socioemocionales, tanto en los miembros de la comunidad educativa como de otras comunidades aledañas donde la institución realiza sus intervenciones de promoción de salud.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abreu Hernández, L. F., Cid, Á. N., Herrera, G., Lara, J. V. M., Lavaida, R., Rodríguez, C., y Sánchez J. A. (2008). *Perfil por competencias del médico general mexicano*. México D. F.: Asociación Mexicana de Facultades y Escuelas de Medicina.

- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (1), 7-43.
- Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-68.
- Campos Rivera, M. (2018). *Dimensiones psicosociales del autocuidado en personas con Diabetes Mellitus Tipo 2* [tesis de doctorado]. Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México. Recuperado de <http://riaa.uaem.mx/xmlui/bitstream/handle/20.500.12055/1394/MACRAI01T.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Colmenares, A. M. (2011). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 3 (1), 102-115.
- Delgado, C., Rodríguez, A., Lagunes, R., y Vázquez, F. D. (2020). Relación entre bienestar psicológico y empatía en médicos residentes en una universidad pública en México. *Investigación en Educación Médica*, 9 (34), 16-23.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Ediciones UNESCO. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa
- Fajardo, R. de la C., Campos, M., y Concha Koh, A. (2019). Programa Universitario de Atención Primaria a la Salud. Antecedentes teórico-metodológicos. En M. Campos y L. A. Reyna (eds.), *Atención Primaria a la Salud. Comunicación, redes y experiencias de un programa universitario* (pp. 6-17). Quintana Roo: Universidad de Quintana Roo.
- Fernández, C., Díaz-Barriga, L., Gómez, P., Sánchez, A., Cortés, R., Cruz, S., y Martínez, G. (2006). *Habilidades para la vida. Guía para educar en valores*. Centro de Integración Juvenil.
- González, N. L., Tejeda, A. A., Espinosa, C. M., y Ontiveros, Z. O. (2020). Impacto psicológico en estudiantes universitarios mexicanos por confinamiento durante la pandemia por COVID-19. doi: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.756>
- Leo, C. E., Zapata, A., y Esperón, R. I. (2019). Estudio y desarrollo de las competencias emocionales en estudiantes de medicina. Una aproximación bibliométrica. *Investigación en Educación Médica*, 8 (31), 92-102.
- Lozano Álvarez, M. M., y García y García, B. E. (2016). Escala de Bienestar Psicológico (EBP). En B. E. García y García, M. M. Lozano Álvarez e I. F. Díaz Oropeza (coords.), *Diecinueve Escalas*

- de Evaluación Psicológica* (pp. 77-80). Recuperado de <http://ri.ujat.mx/bitstream/20.500.12107/3118/1/19-Escalas-De-Evaluacion-Psicologica.pdf>
- Negrete, J. (2020, 28 de abril). UQRoo pone en marcha programa de apoyos para sus alumnos. *Televisa Regional*. Recuperado de <https://televisaregional.com/uqroo-pone-en-marcha-programa-de-apoyos-para-sus-alumnos/>
- Organización Mundial de la Salud. (2016). ¿Qué es la promoción de la salud? Recuperado de <https://www.who.int/features/qa/health-promotion/es/>
- Organización Mundial de la Salud. (2020). Alocución de apertura del director general de la OMS en la rueda de prensa sobre la COVID-19 celebrada el 11 de marzo de 2020. Recuperado de <https://www.who.int/es/dg/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020>
- Pachay-López, M. J., y Rodríguez-Gámez, M. (2021). La deserción escolar: una perspectiva compleja en tiempos de pandemia. *Polo del Conocimiento*, 6 (1), 130-155. doi: <https://doi.org/10.23857/pc.v6i1.2129>
- Pech Vázquez, J. L. (2010). *Modelo educativo*. Quintana Roo: Universidad de Quintana Roo.
- Reyna, L. A. (2018). El juego de la comunicación en salud en México. Quintana Roo: Universidad de Quintana Roo. Recuperado de <http://rasisbi.uqroo.mx/bitstream/handle/20.500.12249/1412/Reyna%20%282018%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Román, F., Forés, A., Calandri, I., Gautreaux, R., Antúnez, A., Ordhei, D., Calle, L., Poenitz, V., Correa Pérez, K. L., Torresi, S., Barceló, E., Conejo, M., Ponnet, V., y Allegri, R. (2020). Resiliencia de docentes en distanciamiento social preventivo obligatorio durante la pandemia de COVID-19. *Journal of Neuroeducation*, 1 (1), 76-87. doi: <https://doi.org/10.1344/joned.v1i1.31727>
- Ryff, C. (1989). Happiness Is Everything, or Is It? Explorations on the Meaning of Psychological Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57 (6), 1069-1081.
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada*. Bogotá: Editorial Universidad de Antioquia.
- Tizón, J. (2020). *Salud socioemocional en tiempos de pandemia*. Barcelona: Herder Editorial.
- Universidad de Quintana Roo. (s/f). Perfil del egresado de Licenciatura en Medicina. Recuperado de <http://www.uqroo.mx//planes-de-estudio/licenciaturas/chetumal/licenciatura-en-medicina/#3>

- Universidad de Quintana Roo. (2014). Programa Institucional de Tutorías. Recuperado de http://www.uqroo.mx/files/innovacion/tutorias/programa_institucional_de_tutorias.pdf
- Universidad de Quintana Roo. (2017, 9 de mayo). Se incorpora UQRoo a Red Iberoamericana de Universidades Promotoras de la Salud. Recuperado de <http://saladeprensa.uqroo.mx/noticias/3749-se-incorpora-uqroo-a-red-iberoamericana-de-universidades-promotoras-de-la-salud/>
- Universidad de Quintana Roo. (2020, 14 de mayo). Comunicado a nuestros estudiantes de nuevo ingreso y de reingreso de las Unidades Académicas. *Facebook*. Recuperado de <https://es-la.facebook.com/uqroo/posts/comunicado-a-nuestros-estudiantes-de-nuevo-ingreso-y-de-reingreso-de-las-unidade/3094170570645387/>
- Yncera Hernández, N. C. de la, y Peña Salazar, L. D. (2019). Atención Primaria a la Salud y resiliencia: haciendo camino al andar. En M. Campos y L. A. Reyna (eds.), *Atención Primaria a la Salud. Comunicación, redes y experiencias de un programa universitario* (pp. 141-148). Quintana Roo: Universidad de Quintana Roo.
- Yncera Hernández, N. C. de la, y Peña Salazar, L. D. (2020). Resiliencia y comunidades educativas: respuesta ante la COVID-19 en el ámbito universitario. En M. Campos y L. A. Reyna (eds.), *Atención Primaria de Salud. Aproximaciones teórico-metodológicas desde espacios formativos y comunidad* (151-172). Quintana Roo: Universidad de Quintana Roo.

ANÁLISIS DE LAS CONDICIONES PARA LA EDUCACIÓN A DISTANCIA DE JÓVENES UNIVERSITARIOS Y LOS ENTORNOS PERSONALES DE APRENDIZAJE

ANALYSIS OF THE CONDITIONS FOR DISTANCE EDUCATION OF YOUNG UNIVERSITY STUDENTS AND THE PERSONAL LEARNING ENVIRONMENT

Laura Arango Rodríguez⁹

Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, Cuba.

Recibido: 21 de mayo de 2021

Aceptado: 5 de julio de 2021

Publicado: 31 de enero de 2022

Cómo citar este artículo:

Arango, L. (2022). Análisis de las condiciones para la educación a distancia de jóvenes universitarios y los entornos personales de aprendizaje. *Revista cubana de Psicología*, 4 (5), 61-72. <http://www.psicocuba.uh.cu>

RESUMEN

La COVID-19 impuso retos nuevos a nuestra cotidianidad. La educación superior no estuvo exenta de realizar reestructuraciones para continuar con el proceso de enseñanza-aprendizaje. El siguiente artículo expone algunas de las experiencias y condiciones de nuestros estudiantes y profesores, recopiladas en este periodo de educación a distancia a través de la virtualidad, y que ratifican la existencia de una brecha digital en diferentes dimensiones. Estos resultados inspiran mi futuro quehacer científico como parte de mi proyecto de maestría en psicología educativa y permiten pensar nuevos modos de enseñar y aprender. Por ello, se presentan las líneas generales de los Entornos Personales de Aprendizaje como una posible propuesta de acción dentro del contexto educativo.

Palabras clave: brecha digital, educación a distancia, Entornos Personales de Aprendizaje, virtualidad.

⁹ ARANGO RODRÍGUEZ, LAURA. Licenciada en Psicología y diplomada en Psicología Social. Profesora instructora de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana. arango.laura@psico.uh.cu

ABSTRACT

COVID-19 imposed new challenges to our daily life. Higher education was not exempt from making restructurings to continue with the teaching-learning process. The following article presents some of the experiences and conditions of our students and professors, gathered in this period of distance education through virtuality, and which ratify the existence of a digital divide in different dimensions. These results inspire my future scientific work as part of my master's project in educational psychology and allow us to think about new ways of teaching and learning. Therefore, the general lines of Personal Learning Environments are presented as a possible proposal for action within the educational context.

Keywords: *digital divide, distance education, Personal Learning Environments, virtuality.*

INTRODUCCIÓN

La llegada de la COVID-19 a Cuba en marzo de 2020 provocó una desestructuración de nuestras vidas cotidianas. Si bien las medidas principales asociadas al control epidemiológico –como la restricción de movilidad, el fomento del teletrabajo y la interrupción de actividades docentes presenciales en todos los niveles (Alonso, 2021)– buscaban favorecer el aislamiento físico, y con ello, la contención del virus, también suponían un gran reto a nivel personal y social. La activación de recursos individuales, relacionales, económicos, territoriales e institucionales fue clave para afrontar la situación y todavía resultan necesarios.

En muchos casos, la crisis sanitaria ha catalizado procesos que se venían gestando o implementando de manera tímida. La educación universitaria a distancia y la virtualización educativa, constituyen un buen ejemplo.

La educación a distancia recoge una amplia denominación, según el aspecto o característica que se desea destacar, sin embargo, características comunes son el “hecho de ser una enseñanza mediada por la distancia y fundamentada en el autoaprendizaje, que no está regida ni por el espacio, ni por el tiempo, constituyéndose como fundamento de su estudio una serie de materiales especialmente diseñados para guiar el autoaprendizaje” (Pichs Herrera y Ruiz Ortiz, 2020, p. 78).

En este sentido, resultó necesario actualizar y utilizar de forma responsable los avances tecnológicos para continuar el proceso de enseñanza-aprendizaje a distancia. El espacio *online* se convirtió en el lugar para

interactuar y constituye “un valioso recurso que modifica, entre otros, a los métodos para impartir el contenido, los roles de los sujetos que participan, y la forma en que se desarrolla el proceso y su alcance” (Cabrera, 2008, p. 22). Ha implicado la disponibilidad a escala masiva de grandes cantidades de información, la estructuración de entornos de enseñanza-aprendizaje más flexibles, la eliminación de barreras espacio-temporales en los intercambios dentro del proceso educativo, el surgimiento de nuevas modalidades de comunicación y de distribución del proceso de enseñanza-aprendizaje, interconectividad y trabajo colaborativo, y ha incrementado la necesidad de gestionar y/o crear posibilidades de aprender con calidad durante toda la vida (Ortega González *et al.*, 2021). Todas estas características y funcionalidades son acordes a la educación a distancia.

Esta forma de educación cuenta con casi medio siglo de experiencia en la Universidad de La Habana; no obstante, la manifiesta dependencia de dicha modalidad con los medios tecnológicos para crear un ambiente de comunicación educativa ha condicionado su desarrollo gradual (Yee y Miranda, 2006). Del total de más de ochenta carreras que oferta la Universidad, se ofrecen cerca de una decena en esta modalidad de estudio. La Psicología no es una de ellas, y esto se debe a que, unido a los factores comentados acerca del avance gradual de las cuestiones tecnológicas, se suman las complejidades en cuanto al manejo de los contenidos y las formas para propiciar el aprendizaje que demanda cada disciplina científica.

Por lo tanto, en el caso de la Facultad de Psicología, la pandemia nos colocó frente a una dinámica nueva de educación a distancia que, además, debía asimilar el reto de ser coherentes con el cumplimiento de un plan de estudios que propone la formación por competencias. Ello responde a la necesidad de “formar estudiantes autorregulados capaces de transferir sus conocimientos y habilidades a diferentes contextos caracterizados por un entorno dinámico, cambiante y poder adaptarse exitosamente a las exigencias del mercado laboral actual” (Cubero-Ibáñez *et al.*, 2018, p. 159).

Ante este “cruce de condicionamientos”, el presente artículo pretende comentar las condiciones de partida para la educación a distancia en el espacio *online* con estudiantes de segundo año (que recogen experiencias del curso 2019-2020 y curso 2021), vivenciadas desde el rol de profesora de la Facultad de Psicología y desde el rol de profesora guía. De igual manera, se pretende dialogar acerca de una posible línea de acción a fomentar con el regreso paulatino a una “nueva normalidad”, que articula nuestras diferentes formas de aprender de forma eficiente con las tecnologías: los Entornos Personales de Aprendizaje (EPA).

¿QUÉ ENCONTRAMOS EN LA PRÁCTICA COTIDIANA DIGITAL?

A pesar de que la pandemia no nos tomó completamente por sorpresa, el sistema educacional no estaba preparado en su totalidad para enfrentarla, desde el punto de vista infraestructural (equipos, acceso a Internet, etc.) y desde la formación de profesores y estudiantes en temas de teletrabajo y telestudio. Por esa razón, en el nivel superior se vio interrumpido por completo el proceso docente en el período correspondiente a marzo-junio de 2020. Luego se pasó a un período de educación a distancia (septiembre 2020-octubre 2021).

Bajo estos presupuestos, la virtualidad ha pasado a ser protagónica en un nuevo tipo de realidad educativa, en el que se desarrollan los procesos de humanización cotidiana y donde se vislumbran aspectos relacionados con la brecha digital. Esa brecha, que inicialmente fue identificada como un problema de acceso a dispositivos y tecnologías, pronto demostró ser más profunda.

Ortega González *et al.* (2021) plantean que el problema “no es solo de acceso, sino de uso y también de enfoque, por lo que la brecha digital no es un fenómeno simple, sino un complejo proceso con al menos tres grandes dimensiones” (p. 34). La primera de las causas que amplían la brecha digital está relacionada con el acceso a redes y dispositivos digitales; la segunda está relacionada con el uso y su calidad; y la tercera radica en el enfoque con que los Estados y los sistemas educativos trabajan. A continuación, comentaremos cómo se evidencian en el trabajo con los estudiantes, a través de aspectos que fueron recogidos en múltiples diagnósticos realizados en 2.º año como parte del trabajo docente y como equipo de coordinación de año.

En relación con el acceso a los medios electrónicos para el estudio

Se partió de un acceso a dispositivos electrónicos relativamente favorable en la mayoría de los estudiantes (figura 1). En el caso del curso 2019-2020, el 23.6 % cuenta con una computadora de escritorio en buen estado, el 87 % tiene una laptop; el 14.5 % cuenta con una *tablet* y el 96.4 % tiene un móvil que le permite conectarse. No obstante, se reconoce que existe un 3.7 % que no cuenta con computadora como medio electrónico para el estudio. Para estos estudiantes se buscaron alternativas desde lo institucional, como el acceso a medios a través de locales de Joven Club y, en algunos casos, en departamentos de la Universidad que quedaban cerca de sus territorios.

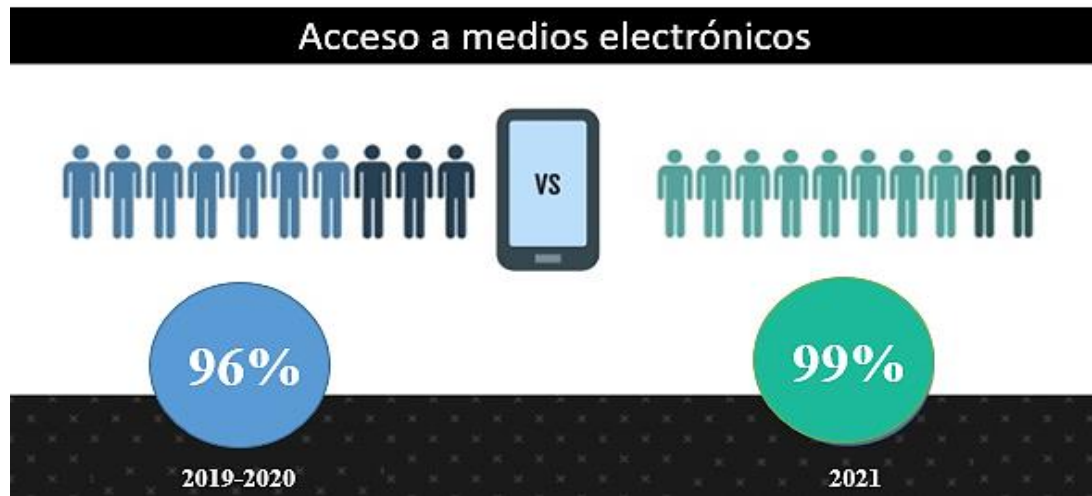


Figura 1. Acceso a medios electrónicos de estudiantes de 2.º año en Psicología, cursos 2019-2020 y 2021.

Por su parte, los estudiantes del curso 2021 casi en su totalidad presentan algún medio electrónico para el estudio. El 33.8 % cuenta con una computadora de escritorio en buen estado, el 72 % tiene una láptop; el 21.7 % cuenta con una *tablet* y el 98.5 % tiene un móvil que le permite conectarse. Un 2.9 % reportó que cuenta con otros medios (de familiares) con los cuales también podría acceder. Se reportó una estudiante que presenta dificultades con su móvil, pero estaba en proceso de reparación.

Partiendo de estas condiciones, podemos decir que, en sentido general, las brechas con relación al acceso son menores que en otros contextos o que en otros niveles educativos, aunque se mostraron ciertas inequidades expresadas en la calidad de la señal digital según territorios de residencia. Aquellos territorios más alejados o de provincias como Artemisa y Mayabeque a veces no contaban con buena señal para acceder, a pesar de tener dispositivos electrónicos. Sin embargo, no se recogieron en el diagnóstico otras variables sociodemográficas que inciden sobre este fenómeno, como, por ejemplo, las desigualdades en capital cultural y económico de las familias y otros factores ligados al entorno socioeducativo del alumnado (Bagán Castilla *et al.*, 2020).

También, se reconoce que, en este nuevo escenario formativo, la familia se convierte en apoyo fundamental para continuar las clases *online*. Se hace más fuerte y necesaria que nunca la diada familia-escuela. Sin embargo, no todos cuentan con las mejores condiciones dentro del contexto familiar para asumir el estudio con la concentración que conlleva y los accesos y usos pueden también verse afectados. Caballero *et al.* (2021) plantean experiencias que refuerzan este resultado: “respecto a la actividad de

estudio, se aprecian dificultades para realizarla de forma individual [...] Igualmente se reconocen condiciones estructurales con deficiencias para realizar la actividad de estudio (espacio en la casa sin agentes distractores)” (p. 15).

En relación con el uso de los medios electrónicos y las redes: calidad del tiempo

Para Area *et al.* (2020), citados en Arriaga Delgado *et al.* (2021), es importante determinar qué, cómo y por qué se utilizan las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) en la labor docente. Esto resulta relevante no solo en este contexto de pandemia, sino también después que pase y las clases se hagan en modalidades híbridas (presencial-virtual). Encontramos entonces varios escenarios que matizan e inciden sobre el uso que se le concede a las TIC.

El primero de esos escenarios está relacionado con la determinación externa hacia el cambio para la modalidad virtual, que se comprueba en estudiantes y profesores. La decisión de pasar a la educación a distancia no fue una decisión personal ni institucional, sino resultado de los constreñimientos de la situación epidemiológica que dejaba solo dos opciones: no estudiar o estudiar a distancia. Ello conlleva impactos a nivel subjetivo: una motivación lesionada por el aislamiento y la distancia física, una organización del tiempo a veces no adecuada y con repercusiones en el autocuidado individual, dificultades en la gestión de los afectos y las relaciones con profesores y compañeros de aula, etc. Dichos impactos subjetivos fueron resultado de la educación a distancia como única salida posible para avanzar dentro del contexto escolar.

Un segundo aspecto tiene que ver con las diversas competencias digitales que presentan profesores y alumnos. La migración hacia las plataformas digitales y las redes sociales supusieron esfuerzos a distintas escalas, sobre todo para aquellos maestros más veteranos que no están al día en materia digital y han tenido que adquirir nuevas habilidades y herramientas que les permitan trabajar de manera *online*. El no tener implementadas las TIC en las escuelas y la falta de competencias digitales conlleva para el profesorado una carga de trabajo extra en la adaptación del currículum educativo (Bagán Castilla *et al.*, 2020, p. 187)

Los docentes mostraban diferentes grados de apropiación tecnológica y contaban con pocas experiencias respecto a la educación virtual, por lo que “sobre la marcha” se consultaron tutoriales de gestión de plataformas y redes que ayudaran a seguir el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por su parte, los estudiantes, más “entrenados” en su mayoría (aunque se encontraron diferentes niveles de competencias digitales), no demostraron un aprovechamiento total de los recursos, en especial de la plataforma institucional Entornos Virtuales de Enseñanza Aprendizaje (EVEA).

En la Universidad de La Habana se trabajó en mejorar las condiciones de acceso a redes, en especial para el acceso a la plataforma virtual y para el diseño de las asignaturas en esta. EVEA constituyó, y constituye, la herramienta fundamental utilizada por la Universidad para desarrollar la educación a distancia.

Aun cuando EVEA está diseñada como plataforma de aprendizaje, existieron resistencias por parte de los estudiantes para su uso. A pesar de ser el medio interactivo instaurado para el intercambio y comunicación con profesores y compañeros de aula, el medio de preferencia es WhatsApp. Este, si bien es efectivo como servicio de mensajería de los más baratos en el país, no es económico en relación con los salarios, y menos en el caso de los estudiantes cuyas familias financian el servicio. Por tanto, fue necesario sensibilizar respecto a las oportunidades gestionadas por la Universidad (correos y EVEA) para aliviar esta situación de los usos y los costos.

En los inicios, un 32.4 % de los estudiantes no estaban registrados en EVEA y presentaban problemas para su acceso. Actualmente, el 100 % de los estudiantes se encuentran registrados, pero no se ha logrado que conciban EVEA como un espacio de real interacción. Es más utilizado como un repositorio de información, mientras que las participaciones en foros y *chats* es baja. Con estas condiciones, persisten desafíos que podemos mencionar: es necesario transformar el estilo comunicativo transmisivo de los contenidos de la plataforma y de cómo se están estructurando las asignaturas (en este sentido, en el curso actual se han dinamizado las propuestas de acción); se debe trabajar en aras de convertir las plataformas con fines académicos en espacios realmente participativos, colaborativos e interactivos que contribuyan a la generación de metas comunes compartidas y a procesos de emprendimiento e innovación; y debemos aprovechar las plataformas digitales con fines académicos como espacio de participación ciudadana-gestión de recursos, entrenamiento en diálogo, en diseño de propuestas fundamentadas.

Finalmente, un tercer elemento que influye sobre el uso de las TIC es la distribución de roles y sobrecarga. En la práctica cotidiana se encontraron profesores y estudiantes que vivenciaban roles cruzados. La distribución de los roles escolares con los del hogar, e incluso con roles ciudadanos, fue frecuente y daban pistas de sobrecargas de tareas. Por ejemplo, profesores y estudiantes fueron voluntarios en zonas rojas dentro de los centros de aislamiento, lo que implicaba un “distanciamiento” de los espacios docentes. Las comillas se deben a que muchos comentaban el poder “aportar y poner en práctica saberes”. Otros jóvenes convivían con personas vulnerables y eran, por tanto, los encargados de traer a casa los insumos básicos, y algunos vivenciaron sobrecarga “asociada a las tareas domésticas, de cuidado, trabajo o estudio y poco espacio para el tiempo libre; esta situación aparece con mayor frecuencia en mujeres jóvenes con niños pequeños” (Caballero *et al.*, 2021, p.13).

En relación con el enfoque utilizado en educación virtual

Las cuestiones que hemos discutido referentes a cómo y para qué se usa la tecnología no puede verse desligado del enfoque con el que se opera dentro del nivel educativo. En la virtualidad, la docencia ha tenido un comportamiento de extensión de las clases presenciales y se evidencian algunos patrones tradicionales. Debido a la baja experiencia con la educación virtual y demás puntos discutidos, se identificaron tareas que se centran en lo individual y en la entrega de reportes de lectura. A pesar de ser recursos didácticos necesarios para la autoorganización del aprendizaje y reflexión, es importante salvaguardar la función social. Hoy es un desafío crear recursos didácticos con nuevos formatos y formas para que el estudiante gestione sus conocimientos, asistidos por las TIC. En este contexto, resulta provisorio realizar innovaciones, por ejemplo, el *mobile learning*, que facilita el aprendizaje ubicuo; en cualquier momento el estudiante puede aprender (Ortega González *et al.*, 2021).

ENTORNOS PERSONALES DE APRENDIZAJE: LÍNEA DE ACCIÓN POSIBLE PARA INNOVAR

Como podemos apreciar, la educación y el trabajo virtual se han convertido en una realidad que no solo no puede ser negada, sino que debe ser explorada con responsabilidad y aprendiendo de estas experiencias para poder “tomar partido”. Hoy es necesario innovar, romper con lo tradicional e instituido y generar nuevas didácticas que promuevan el desarrollo humano atendiendo a su diversidad y nuevas condiciones y herramientas. Se debe promover un aprendizaje en redes y entre las personas, que contemplen aprendizajes que también obtenemos de otros espacios y que posibiliten la adaptabilidad a preferencias y condiciones individuales para el aprendizaje.

En búsqueda de respuestas a todos estos desafíos y esperanzas futuras, como interés investigativo y profesional, y tras estas primeras experiencias de educación a distancia y en tiempos de crisis (que demandan una mayor creatividad), nos hemos encaminado a investigar sobre los Entornos Personales de Aprendizaje (EPA). Este es un campo de investigación poco explorado en nuestro contexto. Poder estructurar e identificar desde las escuelas estos espacios en estudiantes y profesores sería una apuesta interesante y favorecedora para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Debido a que aún no hemos podido caracterizar y conocer cómo están estructurados los EPA de estudiantes y profesores en el contexto de nuestra facultad, haremos, para cerrar este artículo, un pequeño recorrido sobre qué son los EPA y las bondades que puede aportar al contexto educativo.

El proceso de formación docente educativo, en especial en estos momentos, ha estado estrechamente vinculado con el uso de las aplicaciones *web* basadas en la colaboración y en el establecimiento de redes sociales, ya sea por afinidades personales o profesionales. Facebook, WhatsApp, LinkedIn, Twitter, los *blogs* y los *podcasts* son plataformas que han marcado una nueva forma de intercambio y nuevas prácticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Pero, ¿hemos sabido aprovecharlas?, ¿se utilizan como espacio para transformar, participar y aprender, o son solo espejo de nosotros mismos?

Es el momento acertado para repensar las prácticas educativas, no enseñar por enseñar, sino detenernos a mirar qué y cómo enseñar, cómo orientar al alumno para que aprenda según sus intereses, para que sea sujeto de su aprendizaje y pueda implicarse en la construcción del conocimiento y de la sociedad en sentido general, una vez que salga del contexto universitario.

Los Entornos Personales de Aprendizaje marcan esta posible y deseada diferencia en el ámbito educativo. Según Barroso Osuna *et al.* (2012), podríamos plantearnos qué papel pueden llegar a jugar los EPA dentro de las acciones formativas en la educación virtual: “Se han establecido similitudes y diferencias con los tradicionales entornos LMS (Learning Management System) y se han considerado aquellos como una evolución lógica y tecnológica de los LMS, por la adaptación de las diferentes herramientas de comunicación a las necesidades concretas que pueda tener el usuario” (p. 4).

Según Adell y Castañeda (2013), los EPA representan un punto de inflexión y confluencia en cuanto a “aprender con tecnologías”, en tanto implican un cambio en la dirección de la educación —existe una reestructuración del papel del sujeto, de la propia comunidad para la escuela, de la organización de los centros educativos, las metodologías, etc.—, pero, a su vez, es un punto de confluencia, porque aborda y permite la sinergia de temas que se han desarrollado en los últimos años, como el trabajo con las redes sociales, la conformación de identidades digitales, la alfabetización mediáticas, las competencias digitales, y podríamos seguir listando.

Aun cuando siempre han existido, puesto que hemos adquirido un cúmulo de conocimientos a través de la familia y la escuela (desde su modelo más tradicional hasta este nuevo modelo en transformación), debido a la multiplicidad de herramientas y nuevas redes que podemos conformar desde lo individual, su estudio ha ganado relevancia, ya que se necesita conocerlos, comprenderlos y aprender a enriquecerlos para crear una educación que forme ciudadanos digitales competentes a lo largo de toda la vida.

Desde la teoría, se exponen diferentes criterios de autores que responden a corrientes divergentes: una postura que defiende los EPA como un artefacto tecnológico y cuyo objetivo es crear y generalizar la mejor herramienta (una mirada muy instrumental de los EPA) y otra que los asume como una idea pedagógica o un nuevo enfoque sobre cómo aprenden las personas con tecnología, como una nueva forma

de conocimiento en la red. Partir desde la segunda mirada otorga la posibilidad de incorporar las herramientas de la *Web 2.0* y las redes sociales desde una nueva perspectiva formativa, haciendo que la persona adquiera nuevas formas de desenvolverse en el contexto formativo virtual. Constituyen una herramienta personal para acceder, agregar, configurar y manipular recursos digitales de sus experiencias continuas de aprendizaje, por esto se consideran tecnología *Web 2.0*, aunque no son solo herramientas, sino una manera de entender el aprendizaje en Internet (Barroso Osuna *et al.*, 2012).

Los EPA suponen un cambio de mentalidad de los estudiantes y los profesores, vernos a todos como aprendices, no solo como receptores o emisores de información, sino como creadores y sujetos en constante cambio. La articulación de la concepción que defienden Adell y Castañeda (2013) y la propuesta por Alemán Ramos (2015) plantean aspectos básicos a tener en cuenta para crear en el proceso de enseñanza-aprendizaje estrategias más colaborativas y de aprendizaje autorregulado. Desde esta conjunción, los EPA son aquel espacio personal condicionado por intereses, necesidades y competencias particulares, que comprende un conjunto de herramientas, fuentes de información, conexiones y actividades, la cuales se utilizan para aprender haciendo un uso eficiente de las tecnologías.

Adell y Castañeda (2013) nos descubren que los EPA de las personas se configuran a partir de los procesos, experiencias y estrategias que el aprendiz puede –y debe– poner en marcha para aprender. Es evidente que las actuales condiciones sociales y culturales están vinculadas con las posibilidades que las tecnologías potencian. Ello implica aceptar nuevos retos que sirvan para enriquecer la manera en la que aprenden las personas, tanto de forma individual como en grupos; implica lograr una transformación y redimensión del rol, convirtiendo tanto a profesor como a estudiantes en receptores y creadores de información y conocimiento con la ayuda de las tecnologías.

La educación superior enfrenta una gran responsabilidad: crear propuestas acertadas para desarrollar competencias, a fin de formar profesionales en un campo de actuación cada día más incierto, altamente complejo y cambiante; y enseñar habilidades de gestión de EPA puede ser una estrategia acertada. Sirvan estas provocaciones desde la teoría y las experiencias de una educación a distancia como punto de partida para, desde la educación superior, comenzar a pensar iniciativas que promuevan el desarrollo de entornos en los que aprender eficientemente y desde nuestras necesidades.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adell, J., y Castañeda, L. (2013). El ecosistema pedagógico de los PLEs. En L. Castañeda y J. Adell (eds.), *Entornos Personales de Aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red* (pp. 29-51). Alcoy: Marfil.
- Alemán Ramos, P. F. (2015). *El Entorno Personal de Aprendizaje en la construcción del proyecto vital. Una aproximación desde la educación superior* [tesis de doctorado]. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Recuperado de https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/19820/3/0730067_00000_0000.pdf
- Alonso, R. (2021, 5 de febrero). Medidas adoptadas en La Habana para enfrentar la COVID-19. *Cubadebate*. Recuperado de <http://www.cubadebate.cu/noticias/2021/02/05que-medidas-adopta-la-habana-para-enfrentar-la-covid-19-video/>
- Arriaga Delgado, W., Bautista Gonzales, J. K., y Montenegro Camacho, L. (2021). Las TIC y su apoyo en la educación universitaria en tiempo de pandemia: una fundamentación facto-teórica. *Conrado*, 17 (78), 201-206. Recuperado de <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1665>
- Bagán Castilla, P., García Gil, M., y Moreno González, A. (2020). El coronavirus y los efectos sobre la desigualdad en el ámbito educativo. En Grupo de Investigación Corona Social, *Covid-19 Caos 2.0: ensayos desconfiados. Ideas de debate para la post pandemia* (pp. 173-192). Badajoz: anthropiQa 2.0. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/libro/765841.pdf>
- Barroso Osuna, J., Cabero Almenara, J., y Vázquez Martínez, A. I. (2012). La formación desde la perspectiva de los entornos personales de aprendizaje (PLE). *Apertura*, 4 (1), 1-11. Recuperado de <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/209/224>
- Cabrera, F. (2008). *Centro virtual de recursos para contribuir a la integración de las tecnologías de la información y las comunicaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el Instituto Superior Politécnico José Antonio Echevarría* [tesis de doctorado]. Instituto Superior Politécnico José Antonio Echevarría, La Habana.
- Cubero-Ibáñez, J., Ibarra-Sáiz, M. S., y Rodríguez-Gómez, G. (2018). Propuesta metodológica de evaluación para evaluar competencias a través de tareas complejas en entornos virtuales de aprendizaje. *Revista de Investigación Educativa*, 36 (1), 159-184. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.36.1.278301>
- Ortega González, D., Acosta Álvarez, C. L., Ortega Cabrera, F., y Díaz Cruz, Y. (2021). Retos de la educación contemporánea ante la virtualización y ubicuidad de los entornos sociales. *Conrado*,

17 (78), 32-39. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442021000100032

Pichs Herrera, B., y Ruiz Ortiz, L. (2020). La educación a distancia en la educación superior cubana. Estudio de matrícula y desarrollo en la formación de pregrado. *Serie Científica de la Universidad de las Ciencias Informáticas*, 13 (3), 76-89. Recuperado de <https://publicaciones.uci.cu/index.php/serie/article/download/550/455/>

Yee, M., y Miranda, A. (2006). Cuba: la educación a distancia en la Universidad de La Habana. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 6 (1). Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/3314/331427205008.pdf>

Artículo original

PLANIFICACIÓN DEL TIEMPO DEDICADO AL ESTUDIO: VALORACIONES DE ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA

PLANNING STUDY TIME: RATINGS OF PSYCHOLOGY STUDENTS

Iliet Rodríguez García¹⁰

Guido Bertoni Estanque¹¹

Eliana González Rodríguez¹²

Klency González Hernández¹³

Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, Cuba.

Recibido: 21 de mayo de 2021

Aceptado: 5 de julio de 2021

Publicado: 31 de enero de 2022

Cómo citar este artículo:

Rodríguez García I.; Bertoni Estanque, G.; González Rodríguez, E.; González Hernández, K. (2022). Planificación del tiempo dedicado al estudio: valoraciones de estudiantes de psicología. *Revista cubana de Psicología*, 4 (5), 73-87. <http://www.psicocuba.uh.cu>

RESUMEN

Ante las exigencias académicas en la educación superior, la planificación del tiempo dedicado al estudio resulta clave para una preparación preprofesional de calidad. Este artículo indaga cómo evalúan los estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana su planificación del tiempo dedicado al estudio. Además, se describen las prácticas y estrategias de gestión del tiempo más utilizadas, y se analizan brevemente las diferencias en su eficiencia durante el primer trimestre del

¹⁰ RODRÍGUEZ GARCÍA, ILIET. Licenciada en Psicología. Profesora instructora de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana. Pertenece al grupo de investigación Psicología Cognitiva y Neurociencias. ilietrg96@gmail.com

¹¹ BERTONI ESTANQUE, GUIDO. Estudiante de 3er año de Psicología en la Universidad de La Habana. guidobertoni3@gmail.com

¹² GONZÁLEZ RODRÍGUEZ, ELIANA. Licenciada en Psicología. Premio al Mérito Científico. Profesora adiestrada de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana. rod1994elianagonz@gmail.com

¹³ GONZÁLEZ HERNÁNDEZ, KLENCY. Doctora en Ciencias Psicológicas. Máster en Psicología Educativa. Profesora e investigadora titular de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana, coordinadora de la Maestría en Psicología Educativa. Coordinadora general del proyecto Bases Cerebrales y Componentes Cognitivos del Control Atencional, del Programa Nacional de Neurociencias y Neurotecnología. klency@gmail.com

curso 2019-2020. El estudio exploratorio-descriptivo con metodología mixta encuentra que la planificación del tiempo dedicado al estudio está orientada de forma extrínseca por la satisfacción de demandas curriculares a corto y mediano plazo. Los estudiantes de la muestra perciben como importante esa planificación, aunque se relaciona con demandas propias de la actividad, no orientada al aprendizaje. Apenas se identifican estrategias cognitivas y metacognitivas que regulen la planificación del tiempo de estudio, predomina la estrategia “manejo de recursos”. La planificación de la actividad de estudio durante la docencia presencial resulta más efectiva para los estudiantes que conforman la muestra.

Palabras clave: estrategias, planificación, tiempo de estudio, universidad.

ABSTRACT

Given the academic demands in higher education, the planning of study time is key for a quality pre-professional preparation. This article investigates how students of the Faculty of Psychology of the University of Havana evaluate their study time planning. In addition, the most used time management practices and strategies are described, and the differences in their efficiency during the first quarter of the 2019-2020 academic year are briefly analyzed. The exploratory-descriptive study with mixed methodology finds that the planning of time dedicated to study is extrinsically oriented by the satisfaction of short- and medium-term curricular demands. The students in the sample perceive this planning as important, although it is related to the demands of the activity itself, not oriented to learning. Cognitive and metacognitive strategies that regulate the planning of study time are hardly identified; the "resource management" strategy predominates. The planning of study activity during face-to-face teaching is more effective for the students in the sample.

Keywords: strategies, planning, study time, university.

INTRODUCCIÓN

La educación superior se caracteriza, entre otras cosas, por contenidos y exigencias académicas de alta demanda y complejidad. Las particularidades de las diferentes modalidades de estudio y su inclusión en los horarios dedicados a la docencia, práctica preprofesional y autoestudio convierten a los estudiantes

en protagonistas de su formación. Alonso y Gallego (2010) identifican el aprendizaje activo y la autogestión del conocimiento (organización, planificación y gestión) como el estilo de aprendizaje y la competencia, respectivamente, más importantes para satisfacer con éxito las exigencias que la educación superior supone.

La actividad fundamental en la vida de un estudiante es estudiar. Este es un proceso racional e intencionado que se dedica, de forma general, a la adquisición de conocimientos, habilidades, valoraciones y actitudes en la construcción del conocimiento científico (Calero, 2005, citado en Yucra Mamani, 2011). A través del estudio se cumplen diferentes objetivos académicos: evaluaciones sistemáticas, entrega de evaluaciones escritas, aprobar y /o alcanzar buenas notas en un examen, pasar una asignatura, mantener un índice académico satisfactorio, aprobar un año, concluir una carrera. Varios estudios han demostrado que el cumplimiento de los objetivos académicos, ya sean generales o específicos, puede optimizarse con una adecuada planificación del tiempo dedicado al estudio (Broc, 2011; Yucra Mamani, 2011; Durán y Pujols, 2013). Teniendo en cuenta esto, es importante que las horas de estudio constituyan tiempo de calidad, que se aproveche al máximo y se disfrute, independientemente de que cumpla con exigencias externas.

En marzo de 2020 se cerraron las escuelas en Cuba para contrarrestar la propagación de la COVID-19. La Universidad de La Habana mantuvo el curso escolar de forma semipresencial durante seis semanas. En este período, los estudiantes recibían orientaciones, bibliografía, guías de estudio y entregaban informes, en equipo y de forma individual, que les permitían avanzar en el estudio de los contenidos curriculares. Posteriormente, por diversas razones, el curso continuó a distancia. En ese momento los estudiantes solo recibieron una guía de contenidos, objetivos y conceptos fundamentales que les permitiera prepararse de forma individual para realizar una evaluación final integradora y así vencer los objetivos curriculares del curso escolar.

El presente artículo se propone indagar cómo evalúan los estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana su planificación del tiempo dedicado al estudio. Para ello, se describen las prácticas de gestión y las estrategias que más utilizan. Además, se compara la percepción de eficiencia de los estudiantes en cuanto al cumplimiento de la planificación del tiempo de estudio en las tres modalidades en que se desarrolló el primer semestre del curso 2019-2020 a causa de la pandemia por COVID-19.

PLANIFICAR EL TIEMPO DEDICADO AL ESTUDIO COMO PRÁCTICA DE ÉXITO

Los hábitos de estudio positivos demandan el desarrollo de habilidades por parte del estudiante para ejercer control sobre su propio aprendizaje (Zárate-Depraect *et al.*, 2018). Al decir de Broc (2011), para finalizar adecuadamente las tareas escolares, resulta fundamental el uso de estrategias que permitan organizarse, mantenerse lejos de distracciones y aprender. En este sentido, la planificación consciente e intencionada del tiempo dedicado al estudio se presenta como una estrategia funcional. Soto (2017) apunta sus ventajas:

- Se utiliza el tiempo de forma más rentable, eficaz y productiva para retener un máximo de conocimientos con menor esfuerzo y disponer de más tiempo para actividades personales y sociales.
- Se adapta la planificación a las necesidades individuales. Se dedica tiempo al estudio en función del tipo de tarea y sus dificultades, así como las capacidades individuales y el tiempo disponible.
- Se enfocan los esfuerzos en los momentos del día donde el rendimiento es mayor y se distribuye el tiempo disponible de una forma más eficaz.
- Se eliminan los esfuerzos innecesarios de última hora que atentan contra el aprendizaje real del contenido estudiado. La información puede no codificarse adecuadamente, provocando olvido e interferencia al intentar recuperarla.
- Se evitan dudas y desorientación. La dosificación del material de estudio permite atender a todos los detalles, discriminar y dar prioridad a la información más importante.
- Se desarrollan hábitos positivos de trabajo. La planificación adecuada del tiempo durante la vida escolar prepara para asumir con éxito la vida laboral.

Según Durán y Pujol (2013), la causa más importante del fracaso al gestionar el tiempo dedicado al estudio es, en primer lugar, no planear por adelantado y, en segundo, no modificar los planes si por alguna razón no funcionan. Estas autoras hacen un llamado tanto a desarrollar habilidades que permitan organizar el tiempo de forma eficiente como a usar estrategias metacognitivas para luego repasar sobre estas, modificarlas y/o eliminarlas según su efectividad. Entre las características que debe tener la planificación del tiempo de estudio, señaladas por dichas autoras, destacan:

1. Personal: tiene que adaptarse a cada persona según sus necesidades, habilidades, motivaciones, metas, actitudes, posibilidades, circunstancias, etc.

2. Realista: debe adaptarse a la realidad y no plantearse de una manera idealista, que resulte práctica.
3. Flexible: si no es posible cumplir el plan, se debe revisar y hacer las modificaciones necesarias hasta que realmente sea útil.
4. Sencillo: debe estar expresado en términos sencillos y claros para que el propio estudiante sea capaz de interpretar lo que ha escrito y programado.
5. Descansos: la duración de los descansos estará en relación con los tiempos de estudio.

Broc (2011) hace una mención importante sobre la influencia que tiene la motivación por la actividad escolar y el aprendizaje en la eficiencia con que los estudiantes planifican el tiempo que dedican al estudio. Este autor refiere que los hábitos positivos de organización demandan habilidades para implicarse y mantenerse motivado durante la realización de las tareas académicas, asumir de forma positiva las retroalimentaciones recibidas de parte de profesores y compañeros o las que resultan de sus autoevaluaciones y finalizar sus obligaciones con éxito.

En correspondencia con lo anterior, Garrello y Rinaudo (2012) afirman que, en la educación superior, se espera que el alumnado muestre una motivación intrínseca por aprender, se comprometa en la utilización de estrategias de procesamiento profundo, se esfuerce, asuma responsabilidades y disponga de estrategias de autorregulación. No obstante, Pegalajar Palomino (2016) entiende que estas expectativas no siempre son realistas, ya que existen alumnos que tienden a adoptar un nivel superficial de aprendizaje, cumpliendo mínimamente con las demandas del curso y utilizando solo estrategias cognitivas básicas. Incluso, un estudio desarrollado con un grupo de estudiantes de magisterio muestra una baja planificación del estudio referida, sobre todo, a la confección de horarios y organización del trabajo académico.

MANEJO DEL TIEMPO COMO CARACTERÍSTICA DEL APRENDIZAJE AUTORREGULADO EN AMBIENTES PRESENCIALES Y VIRTUALES

En la contemporaneidad, la educación superior se ha visto reformada tras la introducción de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC), y más concretamente, de Internet y la *Web 2.0* (Cabero y Marín, 2014). De esta forma, la enseñanza virtual se está convirtiendo en una modalidad de formación cada vez más frecuente (Gamboa y Carballo, 2010). Ello supone la incorporación de nuevos modelos de enseñanza-aprendizaje que sitúen al alumno de forma más activa y autónoma en el proceso de construcción del conocimiento.

El manejo del tiempo y la planificación del estudio constituyen elementos estratégicos clave para el aprendizaje autónomo. Ante las características de los espacios virtuales, más flexibles en cuanto a la

dimensión temporal y tal vez menos estructurados que los contextos presenciales, el manejo del tiempo y la regulación de los recursos en función del estudio resultan diferentes (Chiecher *et al.*, 2009; Fernández-Márquez *et al.*, 2020). Existen varios modelos que explican el aprendizaje autorregulado. El modelo de Pintrich (1999, citado en Chiecher *et al.*, 2009) incluye tres tipos de estrategias: cognitivas, metacognitivas y de manejo de recursos.

Dentro de las estrategias cognitivas se identifican como fundamentales las estrategias de repaso, que incluyen operaciones básicas que favorecen el recuerdo, como la repetición. La elaboración permite transformar la información y establecer relaciones entre los conocimientos previos y los nuevos. La organización implica modificar la información y reestructurar los conocimientos previos, mientras que el uso del pensamiento crítico supone un nivel mayor de elaboración, implica pensar de forma más profunda y cuestionar el material de estudio.

Las estrategias metacognitivas implican ser consciente de lo que se está tratando de lograr, seguir la pista de las estrategias que se usan y del éxito logrado con ellas y adaptar la conducta en concordancia. Entre las estrategias metacognitivas están la planificación (los alumnos dirigen y controlan su conducta), la regulación (capacidad del alumno para seguir el plan trazado y comprobar su eficacia) y la evaluación (verificar los resultados del proceso de aprendizaje) (García-Valcárcel Muñoz-Repiso y Tejedor Tejedor, 2017; Khanam *et al.*, 2017).

Por su parte, las estrategias de manejo de recursos se refieren a comportamientos estratégicos que ayudan a controlar y cambiar ciertos factores del ambiente con el objetivo de cumplir las metas. Incluyen la organización y manejo del tiempo y el ambiente de estudio, la regulación del esfuerzo, el aprendizaje con pares o grupos y la búsqueda de ayuda.

Varios estudios definen el manejo del tiempo como un proceso en donde se establecen metas claras y realistas, se tiene en cuenta el tiempo disponible y se verifica el uso que se le da con relación al estudio (Chiecher *et al.*, 2009; García Ros *et al.*, 2008). Entre los factores que intervienen en el manejo del tiempo se encuentran la planificación, que se refiere al uso de distintas estrategias de programación del tiempo a corto y mediano plazo, las actitudes de tiempo, vinculadas a la percepción de uso del tiempo de forma constructiva, el control sobre cómo se gasta y si es utilizado de forma eficiente, y finalmente, la planificación a largo plazo, que contempla establecer y seguir objetivos propios de estudio cuando la entrega de actividades y/o la realización de evaluaciones no son inminentes.

En un estudio comparativo, Pegalajar Palomino (2016) describe el uso de distintas estrategias de aprendizaje por estudiantes que aprenden en contextos presenciales y en ambientes virtuales. Sus resultados evidencian que, en líneas generales, no existen diferencias a nivel estadístico en el uso de

estrategias cognitivas de aprendizaje en el alumnado universitario según su modalidad de enseñanza. Ambos grupos usan estrategias de elaboración y organización antes que de repaso, e informan cierto grado de pensamiento crítico. Estos datos concuerdan con los encontrados por Donolo *et al.* (2004).

No obstante, se aprecian diferencias en cuanto a las estrategias metacognitivas de planificación, siendo estas más favorables para el alumnado de la modalidad virtual. Al mismo tiempo, en ambientes virtuales, los estudiantes se preocupan menos por manejar adecuadamente el tiempo y el ambiente donde estudian, así como de pedir ayuda a sus compañeros o a profesores (Pegalajar Palomino, 2016).

En contraste con los resultados del estudio anterior, Chiecher *et al.* (2009), en otro estudio comparativo entre grupos de estudio de modalidades diferentes (presencial y virtual), encuentran que los estudiantes virtuales planifican de forma más consciente y cuidadosa el manejo de su tiempo y ambiente de estudio. Los autores alertan sobre la necesidad de continuar investigando si las diferencias se deben a las características del espacio virtual (más flexible y menos estructurado) que favorecen una planificación más rigurosa, o si los estudiantes más autorregulados (quienes son hábiles en el manejo de los recursos temporales y se saben capaces de llevar con éxito el aprendizaje autorregulado) son quienes optan por cursos virtuales.

Las plataformas virtuales de educación superior ofrecen ventajas para diferentes modalidades de estudio. No solo pueden ofrecer recursos para impartir docencia, sino que también pueden ser el espacio idóneo para desarrollar entrenamientos en determinadas habilidades curriculares. Tal es el caso de la experiencia de Díaz Mujica *et al.* (2017) con una evaluación a un programa de entrenamiento en aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios, a través de la plataforma Moodle. Entre sus resultados fundamentales destaca el impacto favorable de dicho entrenamiento para el desarrollo de habilidades de autorregulación del aprendizaje, con y sin apoyo docente. El entrenamiento se caracteriza por reunir procedimientos específicos y sistematizados, así como presentarse de forma conjunta a la enseñanza de contenidos conceptuales propios de la docencia.

MÉTODOS

Para esta investigación se utilizó una metodología mixta, combinando técnicas cualitativas y cuantitativas que se integran en el análisis de resultados. Es un estudio exploratorio descriptivo de tipo transeccional. Participaron 52 estudiantes de los cinco años académicos del curso regular diurno 2019-2020 de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana. El 85 % de los sujetos son mujeres; la media de edad es de 21 años. La tabla 1 da una descripción ampliada de la muestra.

Tabla 1. Descripción de la muestra según año académico y sexo

Año académico	Estudiantes por año	Mujeres	Hombres
1.º	5	5	0
2.º	5	2	3
3.º	19	17	2
4.º	11	11	0
5.º	12	10	2
Total	52	44	8

El objetivo general es indagar cómo evalúan los estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana su planificación del tiempo dedicado al estudio. Para alcanzarlo, se trazaron los siguientes objetivos específicos:

- Describir las prácticas de gestión del tiempo dedicado al estudio que más utilizan los estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana pertenecientes a la muestra.
- Identificar las estrategias de gestión del tiempo dedicado al estudio que emplean los estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana pertenecientes a la muestra.
- Comparar la percepción de eficiencia de los estudiantes en cuanto al cumplimiento de la planificación del tiempo de estudio en las tres modalidades en que se desarrolló el primer semestre del curso 2019-2020.

La técnica usada fue el cuestionario sobre percepción de la planificación del tiempo, diseñado para la investigación. Incluye datos sociodemográficos y cuatro preguntas para identificar diferentes variables asociadas a la planificación del tiempo de estudio en la universidad (tabla 2).

Tabla 2. Variables del estudio

Variable	Indicadores
Planificación del tiempo de estudio	-Planificación como práctica de gestión del tiempo -Motivación (intrínseca, extrínseca)
Importancia de planificar el tiempo de estudio	-Percepción de importancia -Orientación de la planificación (a la actividad de estudio, al aprendizaje) -Tipo de estrategias más utilizadas (cognitivas, metacognitivas, manejo de recursos) -Eficiencia en uso de estrategias
Prácticas de gestión del tiempo en general	-Rutinas (ocio, trabajo, estudio, tareas del hogar, otras) -Motivación (personal, prosocial) -Temas, contenidos, acciones
Eficiencia de planificar el tiempo	-Actividades presenciales -Orientaciones a distancia -Autoestudio

En el momento en que se desarrolló el estudio (julio de 2019), la red social WhatsApp constituía la vía de comunicación más estable entre los estudiantes y con sus profesores. Se utilizaron los grupos de cada año académico para socializar una encuesta sencilla que los estudiantes podían responder de forma voluntaria. Para la recogida de los datos, se solicitó el apoyo de alumnos ayudantes de la disciplina Psicología Cognitiva y Neurociencias. Los participantes dieron su consentimiento informado y se garantizó el cumplimiento de los principios éticos en el procesamiento de la información. Para analizar los datos se utilizó el paquete estadístico SPSS.25 y análisis de contenido.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados muestran que el 78.8 % de los sujetos declara haber estudiado en el período comprendido entre los meses de marzo y julio, correspondiente al tiempo de orientaciones docentes a distancia y cese de las orientaciones docentes por cierre de la actividad académica. Un mayor porcentaje de los estudiantes que dedicaron algún tiempo al estudio presenta una motivación extrínseca ante esa actividad. La tabla 3 ilustra el comportamiento de la variable motivación.

Tabla 3. Frecuencia de la variable motivación de la actividad de estudio

Categorías		Frecuencias	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	Motivación intrínseca	15	28.8	40.5
	Motivación extrínseca	18	34.6	48.6
	Ambas	4	7.6	10.8
	Total	37	71	100

Cumplir los plazos, hacer entregas o mantener la preparación para próximas evaluaciones son las razones más comunes para mantener las rutinas de estudio, según reflejan las encuestas. Así mismo, la mayoría de los estudiantes en años culminantes mantienen hábitos de estudio relacionados con la elaboración de sus tesis de licenciatura y otros ejercicios de culminación de estudios. Estos datos son coherentes con los resultados de Pegalajar Palomino (2016), que afirma que, si bien se espera que entre los universitarios exista un compromiso responsable hacia el estudio como fuente principal de aprendizaje, la realidad demuestra que tienden a adoptar un nivel superficial de estudio, ligado a una motivación extrínseca que se orienta a la satisfacción de demandas curriculares a corto y mediano plazo.

Entre las características de la planificación de la actividad de estudio mencionadas por los estudiantes, no se hace referencia a la flexibilidad (revisión y modificación de la planificación) y el realismo

(planificación práctica y adaptada a las condiciones) que apuntan Durán y Pujol (2013) como fundamentales.

El 88 % de los sujetos que responden a la pregunta sobre la percepción de la importancia de planificar el tiempo de estudio sostiene que esta recae en la satisfacción de demandas propias de la actividad de estudio (entrega de reportes o evaluaciones, distribución del contenido, preparación para exámenes), no relacionadas con los beneficios que el estudio sistemático tiene para el proceso de aprendizaje (tabla 4).

Tabla 4. Variable importancia de la planificación de la actividad de estudio

Categorías	Frecuencias	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Importancia orientada a la actividad de estudio	37	88.0	88.0
Importancia orientada al proceso de aprendizaje	3	7.1	95.4
Ambas	2	4.7	100
Total	42	100	

Como se aprecia en la tabla 4, solo un 4.7 % de los sujetos de la muestra le otorga importancia a la planificación, tanto para la optimización de la actividad de estudio como para la optimización del proceso de aprendizaje. Resulta coherente que el 10.8 % de los 36 sujetos que refieren haber planificado el tiempo de estudio alguna vez, hayan aplicado estrategias que impacten directamente en el proceso de aprendizaje (cognitivas y metacognitivas). Los restantes 33 sujetos aplicaron únicamente estrategias básicas de manejo de recursos, como son el manejo del tiempo y el espacio dedicados a realizar dicha actividad. Algunas referencias comunes son: tomar descansos entre tandas de contenido, definir temas concretos y estudiar en momentos de mayor rendimiento y por tiempos previamente definidos. En menor medida, los sujetos refieren trazar metas a corto, mediano y largo plazo.

Es de destacar la baja referencia al uso de estrategias cognitivas y metacognitivas que caracterizan el aprendizaje eficiente y autorregulado que tiene como premisa la educación superior. Solo cuatro estudiantes hacen referencia al empleo de estrategias cognitivas (repaso, elaboración) y metacognitivas (planificación, evaluación). Estos resultados son coherentes con estudios previos (Alonso y Gallego, 2010; Durán y Pujols, 2013), que señalan que no basta con el empleo de estrategias de manejo del tiempo para el cumplimiento de las exigencias de la educación superior; para lograr un aprendizaje eficiente y autorregulado, se hace necesario el empleo de estrategias cognitivas y metacognitivas.

Los estudiantes evalúan su actividad de estudio en los períodos de actividad docente presencial, actividad docente a distancia y cese de actividad docente en función de aspectos como el tiempo dedicado al

estudio, la motivación y el nivel de orientación. La figura 1 ilustra la comparación entre los tres períodos, en función de la efectividad de la planificación de la actividad de estudio.

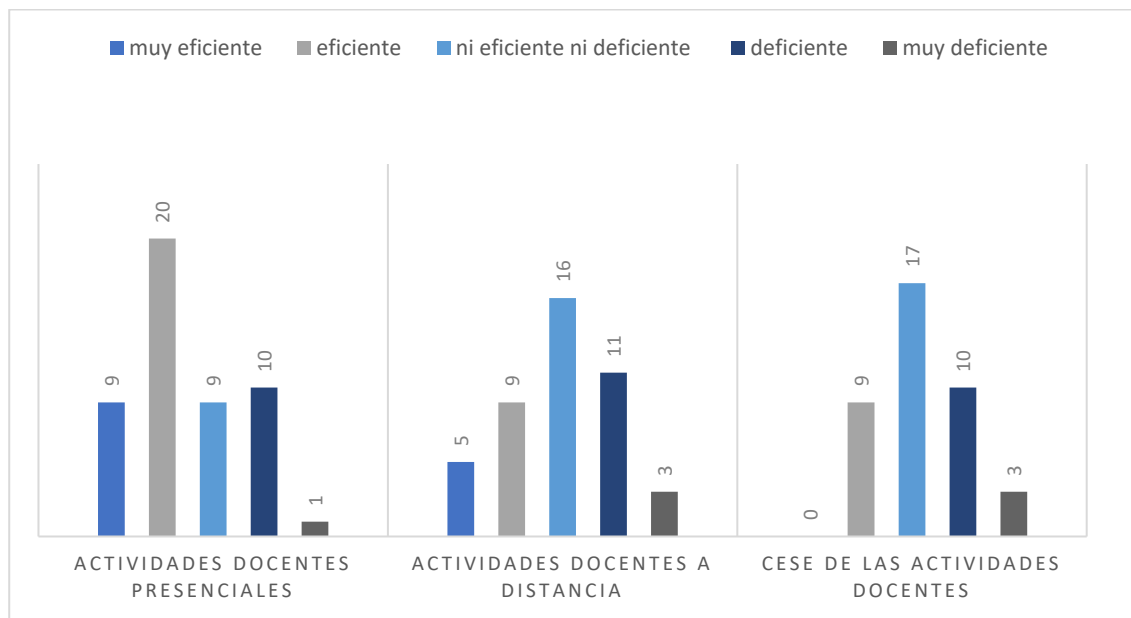


Figura 1. Eficiencia en la planificación de la actividad de estudio (en los períodos de actividades docentes presenciales, a distancia y cese de las actividades).

El período de actividades docentes presenciales tiene mejor evaluación promedio (2.28), lo que indica que la planificación de la actividad durante la docencia presencial resulta más efectiva para los estudiantes. Los elementos en común entre los dos primeros períodos, donde se encuentran mejores índices de efectividad en la planificación del tiempo de estudio, y que marcan la diferencia con el tercero, son los plazos de entrega, el nivel de estructuración, la supervisión, la sistematicidad, etcétera. Podemos afirmar entonces que los estudiantes de la muestra demandan, en su mayoría, criterios de evaluación y orientación externa para desarrollar motivación hacia el estudio. También es importante tener en cuenta que los sujetos sostienen algunos aspectos negativos de la docencia presencial, como son la falta de tiempo libre, la pérdida de tiempo y recursos en la transportación, alimentación y las condiciones ambientales, el agotamiento físico por la asistencia sistemática a la institución, entre otros aspectos que dificultan la actividad de estudio y su planificación.

Resulta interesante que los cuatro sujetos que aplican estrategias combinadas (manejo de recursos, cognitivas y metacognitivas) para estudiar, califican de más eficiente la planificación de la actividad de estudio durante el período de orientaciones docentes a distancia (virtual). Esto señala una vez más la relación existente entre las capacidades de autogestión y autorregulación de la actividad de estudio y el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas que regulan dicha actividad. Aun cuando las cifras no son

significativas, este dato puede apoyar la idea de Chiecher *et al.* (2009), que plantean que probablemente las características del espacio virtual no sean las que favorezcan una planificación del estudio más rigurosa, sino que los estudiantes más autorregulados sean quienes prefieran la modalidad virtual. La dependencia de la orientación, la evaluación externa y la motivación extrínseca son indicadores claros de la insuficiente estimulación y desarrollo de habilidades básicas para incrementar la autonomía en el estudio y garantizar el aprendizaje, que deriva en el uso de estrategias pobres en condiciones de estudio a distancia.

En la figura 2 se observa una disminución gradual de la actividad de estudio ante la realización de otras actividades como parte de las rutinas diarias, entre cada uno de los períodos estudiados. Entre las actividades, diferentes al estudio, que con más frecuencia reportan los sujetos de la muestra como parte de sus rutinas diarias se encuentran: actividades de ocio, tareas del hogar y ejercicios físicos, con una alusión importante a actividades “pendientes” que, en condiciones de docencia presencial, “no podían realizar”.

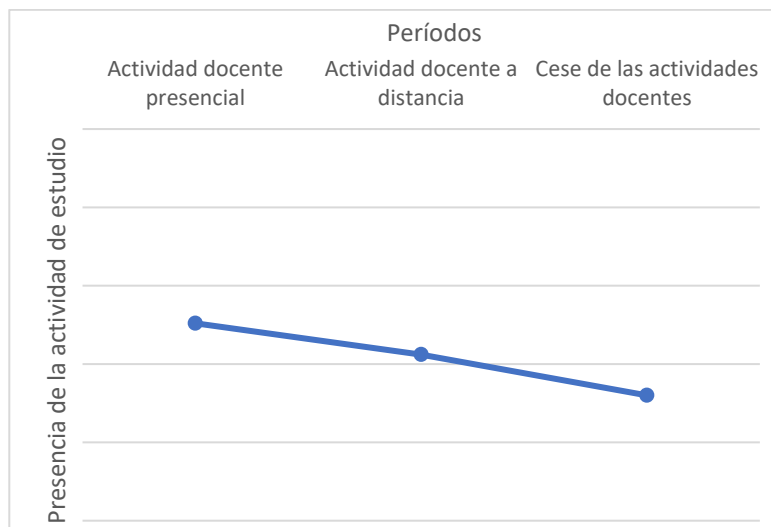


Figura 2. Presencia de la actividad de estudio por períodos.

Los resultados del presente estudio permiten analizar de forma crítica la preparación de los estudiantes de la Facultad de Psicología para planificar de forma eficiente su tiempo dedicado al estudio, sobre todo ante nuevas formas de organización de la enseñanza donde se refuerza su protagonismo en la calidad de su formación profesional. Al decir de Pegalajar Palomino (2020), el nuevo espacio creado en educación superior exige el desarrollo de nuevos roles y responsabilidades ante el proceso enseñanza-aprendizaje, que conduce al necesario desarrollo de estrategias de aprendizaje autónomo y autorregulado en entornos de trabajo flexibles donde se fomente la participación activa del estudiantado.

CONCLUSIONES

Los datos presentados impactarán directamente en las estrategias educativas que se diseñen para cada año académico, en tanto alertan sobre la necesidad de formar competencias que permitan a los estudiantes ser más autónomos en la gestión y construcción del conocimiento e incidir en la orientación de su motivación. El presente estudio puede ser el punto de partida para próximas investigaciones sobre el tema, que se hace cada vez más importante en un contexto complejo y cambiante como el que vivimos durante la pandemia de la COVID-19, en el que el uso de las tecnologías y el Internet tuvo un impacto fundamental, con aristas tanto positivas como negativas para el desarrollo humano en general, y la educación en particular. Si se piensa en un futuro para la educación superior cubana, cada vez más apegada a las nuevas tecnologías, no basta con invertir en infraestructura que lo permita; es necesario preparar tanto a los estudiantes como al personal docente para promover prácticas educativas cada vez más enriquecedoras para su desarrollo integral.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, C., y Gallego, D. (2010). Los estilos de aprendizaje como competencia para el estudio, el trabajo y la vida. *Estilos de Aprendizaje*, 6 (3), 4-22.
- Broc, M. A. (2011). Voluntad para estudiar, regulación del esfuerzo, gestión eficaz del tiempo y rendimiento académico en alumnos universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 29 (1), 171-185.
- Cabero, J., y Marín, V. (2014). Posibilidades educativas de las redes sociales y el trabajo en grupo. Percepciones de los alumnos universitarios. *Comunicar*, 42, 165-172. doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C42-2014-16>
- Chiecher, A., Donolo, D., y Rinaudo, M. (2009). Regulación y planificación del estudio. Una perspectiva comparativa en ambientes presenciales y virtuales. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 17 (7), 209-224. Recuperado de <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?274>
- Díaz Mujica, A., Pérez Villalobos, M. V., González-Pienda, J. A., y Núñez Pérez, J. C. (2017). Impacto de un entrenamiento de aprendizaje autorregulado de estudiantes universitarios. *Perfiles Educativos*, 39 (157). Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000300087

- Donolo, D., Chiecher, A., y Rinaudo, M. C. (2004). Estudiantes en entornos tradicionales y a distancia. Perfiles motivacionales y percepciones del contexto. *Revista de Educación a Distancia*, 10, 1-14.
- Durán, E., y Pujol, L. (2013). Manejo del tiempo académico en jóvenes que inician estudios en la Universidad Simón Bolívar. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11 (1), 93-108.
- Fernández-Márquez, E., Vázquez-Cano, E., López-Meneses, E., y Sirignano, F. M. (2020). La competencia digital del alumnado universitario de diferentes universidades europeas. *Espacios*, 41 (13). Recuperado de <http://www.revistaespacios.com/a20v41n13/20411315.html>
- Garrello, V., y Rinaudo, C. (2012). Rasgos del contexto para la promoción del desarrollo académico y la creatividad. Estudio de diseño con estudiantes de magisterio. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10 (2), 159-179.
- Gamboa, S., y Carballo, R. (2010). La incorporación de las TIC en el aula virtual. En A. Gewerc (coord.), *El lugar de las TIC en la enseñanza universitaria: estudio de casos en Iberoamérica* (pp. 229-258). Málaga: Aljibe.
- García Ros, R., Pérez González, F., Talaya González, I., y Martínez Díaz, E. (2008). Análisis de la gestión del tiempo académico de los estudiantes de nuevo ingreso en la titulación de Psicología: capacidad predictiva y análisis comparativo entre dos instrumentos de evaluación. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2 (1), 245-252. Recuperado de http://infad.eu/RevistaINFAD/2008/n1/volumen2/INFAD_010220_245-252.pdf
- García-Valcárcel Muñoz-Repiso, A., y Tejedor Tejedor, F. J. (2017). Percepción de los estudiantes sobre el valor de las TIC en sus estrategias de aprendizaje y su relación con el rendimiento. *Educación XXI*, 20 (2), 137-159. doi: <https://doi.org/10.5944/educxx1.19035>
- Khanam, N., Sahu, T., Rao, E. V., Kar, S. K., y Zahiruddin Quazi, S. (2017). A Study on Univeristy Student's Time Management and Academic Achievement. *Internacional Journal of Community Medicine and Public Health*, 4 (12), 4761-4765. Recuperado de <https://www.ijcmph.com/index.php/ijcmph/article/view/2216>
- Pegalajar Palomino, M. del C. (2016). Estrategias de aprendizaje en alumnado universitario para la formación presencial y semipresencial. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (1), 659-676. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v14n1/v14n1a46.pdf>

- Pegalajar Palomino, M del C. (2020). Estrategias de trabajo autónomo en estudiantes universitarios noveles de educación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18 (3), 29-45. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7459817>
- Soto, R. (2017). *Técnicas de estudio*. Lima: Editora Palomino.
- Yucra Mamani, Y. J. (2011). Planificación del tiempo de estudio: caso de los estudiantes de la Escuela Profesional de Ciencias de la Comunicación -UNA Puno. *Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 2 (1), 52-62. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3759663>
- Zárate-Depraect, N. E., Soto-Decuir, M. G., Martínez-Aguirre, E. G., Castro-Castro, M. L., García-Jau, R. A., y López-Leyva, N. M. (2018). Hábitos de estudio y estrés en estudiantes del área de la salud. *Fundación Educación Médica*, 21 (3), 153-157. Recuperado de https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s2014-98322018000300007

Artículo original

PROYECTOS FUTUROS EN ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA VINCULADOS AL PLAN DE ESTUDIOS E

FUTURE PROJECTS IN PSYCHOLOGY STUDENTS LINKED TO THE CURRICULUM E

Laura Domínguez García¹⁴

Universidad de La Habana, Cuba.

Arlette Silva Gómez¹⁵

Instituto de Medicina Deportiva, La Habana, Cuba.

Recibido: 21 de mayo de 2021

Aceptado: 5 de julio de 2021

Publicado: 31 de enero de 2022

Cómo citar este artículo:

Domínguez García L.; Silva Gómez, A. (2022). Proyectos futuros en estudiantes de psicología vinculados al Plan de estudios E. *Revista cubana de Psicología*, 4 (5), 88-99. <http://www.psicocuba.uh.cu>

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo caracterizar los proyectos futuros en jóvenes estudiantes de la Facultad de Psicología del curso 2017-2018 y conocer su valoración acerca del Plan de Estudios E. Se asume una perspectiva cualitativa y descriptiva, a través de un diseño no experimental y transversal. Como resultados, se tiene que los principales contenidos de los proyectos de los jóvenes están orientados a las esferas de estudios, trabajo-profesión, viajes, realización personal, de la familia de origen y futura. Las estrategias planteadas son estructuradas de forma parcial y la temporalidad predominante es el mediano y largo plazo. La previsión de obstáculos, fundamentalmente, está asociada a los obstáculos internos y mixtos. Además, los jóvenes valoran la influencia del nuevo Plan de Estudios E en sus proyectos futuros, con argumentos tanto positivos como negativos, entre los

¹⁴ DOMÍNGUEZ GARCÍA, LAURA. Doctora en Ciencias Psicológicas. Profesora titular en la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana, Profesora de la Maestría en Psicología Educativa, vicepresidente del Tribunal de Doctorado en Ciencias Psicológicas y miembro de la Comisión Nacional de la Carrera, del Colectivo de Carrera y del Científico.. ldominguez@psico.uh.cu

¹⁵ SILVA GÓMEZ, ARLETTE. Licenciada en Psicología. arletty0104@gmail.com

que destacan la autoeducación y la adecuada organización del tiempo como elementos que pueden garantizar el éxito en la culminación de los estudios universitarios.

Palabras clave: estudiantes de Psicología, Plan de Estudios E, proyectos futuros.

ABSTRACT

The present work aims to characterize the future projects in young students of the Faculty of Psychology of the academic year 2017-2018 and to know their assessment about the Study Plan E. A qualitative and descriptive perspective is assumed, through a non-experimental and cross-sectional design. As results, we have that the main contents of the projects of young people are oriented to the spheres of studies, work-profession, travel, personal fulfillment, family of origin and future. The strategies proposed are partially structured and the predominant temporality is the medium and long term. The anticipation of obstacles is mainly associated with internal and mixed obstacles. In addition, the young people value the influence of the new Study Plan E in their future projects, with both positive and negative arguments, among which self-education and adequate organization of time stand out as elements that can guarantee success in the completion of university studies.

Keywords: students of Psychology, Curriculum E, future projects.

INTRODUCCIÓN

La proyección al futuro de la motivación, como todo componente de la subjetividad humana, va a estar influenciada por las transformaciones que tienen lugar en la sociedad, de aquí la importancia de caracterizarlas, sistematizarlas y actualizarlas constantemente.

Un concepto que deviene fundamental en el estudio de la personalidad es el de “proyectos futuros” o, en otras palabras, la capacidad de los sujetos de proyectarse hacia una meta u objetivo, cuyo alcance se encuentra diferido en el tiempo. Los proyectos futuros aparecen como formaciones de la personalidad en la juventud, pues la posición “objetiva” que ocupa el joven condiciona su necesidad de determinar un futuro lugar en la sociedad, así como de trazarse su sentido de la vida, como conjunto de objetivos mediatos a alcanzar en las diferentes esferas de significación para la personalidad y que requieren de la elaboración de estrategias encaminadas a emprender acciones en el presente que contribuyan al logro de

metas futuras. Ente los principales proyectos en esta edad psicológica se encuentran la elección de la futura profesión o del desempeño de una determinada actividad laboral, contenidos que ocupan un lugar elevado en la jerarquía motivacional.

El presente trabajo forma parte de una línea de investigación desarrollada desde 1998 hasta la actualidad por la Dra. Laura Domínguez García (2015, 2016, 2017a, 2017b, 2018a, 2018b, 2018c, 2021), orientada a la caracterización de los proyectos futuros en jóvenes cubanos. La novedad de este trabajo radica en que se analiza el desarrollo de dichos proyectos futuros en estudiantes que ingresan a la carrera de Psicología (curso regular diurno) de la Universidad de La Habana en el momento en que se inicia la puesta en práctica del Plan de Estudios E en dicha carrera, atendiendo a una importante transformación que ha tenido lugar en la educación superior cubana.

El Ministerio de Educación Superior en Cuba ha potenciado la elaboración de los planes de estudio en todas las carreras, orientados a garantizar la formación de profesionales de nivel superior, con un alto dominio de su especialidad, integrales, éticos y comprometidos con el mejoramiento de nuestra sociedad. Debido a ello, y atendiendo a determinadas demandas del país, se elaboró el Plan de Estudios E, cuyo inicio en la carrera de Psicología de la Universidad de La Habana se produjo en el curso 2017-2018.

La presente investigación tuvo como propósito, además, indagar en la valoración de estos respecto a la influencia que tuvo la puesta en práctica del Plan E en sus proyectos futuros. Esta información tributa al trabajo del Colectivo de Carrera de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana y de la Comisión Nacional de Carrera, pues aporta una perspectiva acerca del impacto de dicho Plan desde la mirada de los estudiantes, necesaria para su futuro perfeccionamiento.

DESARROLLO

Cuestiones metodológicas

El objetivo general de la presente investigación, por tanto, es caracterizar los proyectos futuros en estudiantes de Psicología del curso 2017-2018, pertenecientes al Plan de Estudios E. Para alcanzar ese fin, se trazaron los siguientes objetivos específicos:

- Identificar el contenido de los proyectos futuros de los estudiantes seleccionados.
- Identificar las estrategias, temporalidad y previsión de obstáculos respecto a los proyectos futuros de estos estudiantes.
- Describir la valoración que realizan los jóvenes estudiados acerca de la influencia que ha tenido, en el desarrollo de sus proyectos futuros, el nuevo Plan de Estudios E.

Categoría, dimensiones e indicadores

Definimos la categoría central de nuestro trabajo –“proyectos futuros”– como la “estructuración e integración de un conjunto de motivos, elaborados en una perspectiva temporal futura, a mediano o largo plazo, que poseen una elevada significación emocional o sentido personal para el sujeto y de las estrategias correspondientes para el logro de los objetivos propuestos” (Domínguez e Ibarra, 2003, p. 446). Partiendo de esta definición, desde 1998 a la fecha, bajo nuestra dirección se han desarrollado numerosos trabajos de diploma y maestría, dedicados a la caracterización de los proyectos futuros de los jóvenes cubanos (Domínguez García, 2021).

En dichos trabajos se establecieron cuatro dimensiones de análisis, que asumimos en nuestra investigación, cada una de las cuales es evaluada por distintos indicadores:

- Contenido del proyecto: esfera de los sistemas de actividades y/o comunicación del sujeto, al cual se orienta el proyecto. Pudiera referirse, además, a la propia persona. Sus indicadores son:
 - Estudios: estudios que cursan actualmente y/o que desean realizar en el futuro.
 - Futura profesión: actividad laboral o profesional que desearían desempeñar en el futuro.
 - Trabajo: logro de un empleo o puesto de trabajo determinado.
 - Familia de origen: expresiones vinculadas con madres, padres y otros familiares.
 - Familia futura: se asocia a la creación de una familia propia y/o la tenencia de hijos.
 - Pareja actual o ideal: mantenimiento o deseos de tener una relación de pareja.
 - Relaciones interpersonales: establecer o mantener interacción con compañeros de la escuela, amigos, profesores, etc.
 - Salud: del sujeto o la de sus familiares o recuperación de una enfermedad.
 - Recreación: actividades a desempeñar en el tiempo libre, las cuales favorecen el bienestar físico y el bienestar espiritual del individuo.
 - Viajar: se incluyen todos aquellos deseos de viajar, ya sea hacia el exterior o al interior del país.
 - Deber-humanitarismo: deseos favorables hacia los demás, contra la injusticia, la pobreza.
 - País: aspiraciones vinculadas con el desarrollo del país donde vive el sujeto.
 - Religión: creencias religiosas de los sujetos y prácticas de actividades vinculadas a estas.
 - Necesidades materiales: la posesión de objetos y bienes materiales por parte del individuo.

- Necesidades de realización de sí mismo: deseos del sujeto de lograr la realización de la imagen que tiene sobre sí mismo, así como lograr competencia en cualquier esfera de su vida y ser feliz.
- Necesidades de realización profesional: lograr competencia y reconocimiento en la esfera del desempeño profesional.
- Necesidades afectivas: carencias afectivas en diferentes áreas de sus vidas.
- Otros intereses: deseos de realizar alguna actividad específica de carácter cultural, deportivo o recreativo.
- Estrategias: medida en que el sujeto elabora, a través de sus operaciones cognitivas, un sistema de acciones encaminado al logro de sus propósitos. Sus indicadores son:
 - Estructuradas: acciones orientadas al logro de los proyectos fundamentales, las cuales son expresadas a través de la elaboración personal del sujeto.
 - Parcialmente estructuradas: acciones encaminadas al logro de los proyectos fundamentales, que se expresan de manera formal y/o descriptiva.
 - No estructuradas: no se manifiestan acciones concretas para la consecución de los proyectos expresados.
- Temporalidad del proyecto: periodo de tiempo o plazo en el que se enmarca la consecución de los proyectos. Sus indicadores son:
 - Corto plazo (hasta un año), mediano plazo (entre uno y cinco años), largo plazo (más de cinco años) y plazo indefinido (el sujeto expresa no conocer y/o no tener concebido el tiempo para la consecución de sus proyectos).
- Previsión de obstáculos: valoración del sujeto de aquellos factores o contingencias que podrían limitar o diferir en el tiempo el logro de sus proyectos. Sus indicadores son:
 - Externos: los obstáculos se adjudican a causas ajenas a la intencionalidad del sujeto.
 - Internos: el sujeto hace depender los obstáculos de sus propias características, dependen de sí mismos.
 - Mixtos: el sujeto hace referencia a obstáculos externos e internos.
 - No previsión de obstáculos: el sujeto considera que no existen obstáculos para la consecución de sus proyectos.
 - No definido: el sujeto expresa no conocer y/o no tener concebidos los obstáculos para la consecución de sus proyectos.
- Indicadores funcionales:

- Vínculo afectivo: actitud emocional hacia el contenido expresado.
- Elaboración personal: fundamentación del contenido a partir de juicios y reflexiones propias.

Población y muestra

La población la integran los 97 jóvenes que ingresaron a la carrera de Psicología en el curso 2017-2018 (curso regular diurno). La muestra, por su parte, la conforman un total de 50 estudiantes: 43 mujeres (86 %) y 7 hombres (14 %). En esta muestra existe un marcado predominio de sujetos del sexo femenino, lo cual constituye un reflejo de la realidad sociodemográfica de la carrera en cuestión. Sus edades oscilan entre los 16 y los 22 años de edad, con una media de edad de 19 años.

Tipo de investigación, metodología y técnicas

Se trata de un estudio de alcance descriptivo, porque pretende caracterizar el comportamiento de la categoría “proyectos futuros” en un contexto universitario, específicamente en un grupo de jóvenes de la Facultad de Psicología pertenecientes a la Educación Superior, para lo cual se tomará como referencia el impacto que ha tenido sobre estos la emergencia del nuevo plan de estudios.

La metodología es mixta, con énfasis en los aspectos cualitativos. Respecto a lo cuantitativo, se empleará un diseño no experimental, pues no se manipulan deliberadamente las variables dentro del proceso y, del mismo modo, no se construye ninguna situación hipotética, por lo que los fenómenos a estudiar son observados tal y como se manifiestan en su contexto natural, aportándole mayor validez externa a la investigación.

Específicamente, dentro de los tipos de diseños no experimentales, se utilizó el estudio transeccional o transversal, que permite describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado. Es como “tomar una fotografía” de algo que sucede (Hernández-Sampieri, 2014).

La preponderancia cualitativa viene dada por el interés de rescatar la riqueza y la profundidad en las narraciones de los participantes, y, dentro de esta, se utilizará una perspectiva fenomenológica, la cual va a servir de basamento a la recolección y análisis de datos. Este método constituye una perspectiva flexible, empírica, empática y holística en el análisis de la realidad a estudiar, pues se basa en sus cualidades subjetivas, o sea, tiene como principal objetivo explorar, describir y comprender los fenómenos sociales, a partir de la perspectiva, puntos de vistas e interpretaciones de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto (Hernández-Sampieri, 2014).

A todos los sujetos de la muestra se les aplicaron tres técnicas: técnica de los “Diez deseos”, cuestionario abierto y cuestionario cerrado. De ellos se seleccionaron quince estudiantes cuando cursaban el segundo año (curso 2018-2019) para realizarles una entrevista, como parte de la profundización en la indagación y con el fin de ahondar aún más en las complejidades individuales acerca del tema. De ellos, cinco son estudiantes de altos resultados docentes, cinco de resultados promedio y cinco con bajos resultados, uno de los cuales es repitente. A partir de estas características, se tiene que esta segunda muestra seleccionada va a ser clasificada como diversa o de máxima variación, pues su objetivo es profundizar en la valoración que los estudiantes realizan de la influencia del nuevo plan de estudios en sus proyectos futuros, buscando patrones de comportamiento o diferencias entre los estudiantes, con uno u otro resultado docente.

Discusión de resultados

Las esferas a las que mayormente están dirigidos los contenidos de los proyectos futuros de los jóvenes estudiados son los estudios, el trabajo-profesión, viajar, la realización de sí mismos y familia y, en su mayoría, fueron manifestadas con un vínculo afectivo positivo, o sea, con expresiones favorables y optimistas.

La esfera “estudios” muestra las aspiraciones de los sujetos por la realización de estudios, ya sean actuales o futuros. Sin embargo, la mayor cantidad de respuestas obtenidas estuvieron dedicadas a la culminación de su carrera de Psicología. La totalidad de los sujetos hizo referencia a la obtención del título universitario y, en la mayoría de los casos, este proyecto se emitió en el primer orden de la jerarquía. Además, los sujetos hicieron mención de otros estudios, asociados a la obtención de un segundo título universitario o a la pasantía de cursos (cursos de idiomas validados internacionalmente o de alguna manifestación artística).

La esfera “trabajo-profesión”, como segunda en la jerarquía motivacional de los sujetos, muestra que, luego de graduados, los jóvenes aspiran a la obtención de un trabajo que se adecúe a sus aspiraciones personales, profesionales y económicas. Se destacan, también, las ansias de superación profesional, la obtención de grados científicos, el reconocimiento y la utilidad social, fundamentalmente en alguna de las áreas de la psicología (psicología clínica, psicología especial y psicología del deporte). En algunos casos, los sujetos plantearon su aspiración de dedicarse a otras profesiones como la enseñanza, la música, el arte, el trabajo por cuenta propia y las relaciones internacionales.

Este resultado es coherente con las características de su “situación social del desarrollo”, pues, como bien se conoce, la muestra está conformada por jóvenes que cursan estudios universitarios y, por tanto, son

sujetos cuya actividad formal más importante es la continuidad y culminación de estudios en la Educación Superior, la adquisición de conocimientos científicos y la superación profesional.

Con respecto a los precedentes de esta investigación con estudiantes universitarios (Domínguez García, 2018b), se tiene que los contenidos de los proyectos asociados a las esferas “estudios” y “trabajo-profesión” (proyectos profesionales) están muy relacionados con los encontrados en el presente estudio, ya que prevalecen la culminación de estudios actuales, la superación profesional, el ejercicio de la profesión que estudian, el reconocimiento social y el aporte que a través de esta pueden darle a la sociedad y a su mejoramiento.

En un tercer lugar se encuentra la esfera “viajar”, pues los sujetos manifestaban, en la totalidad de las técnicas, sus aspiraciones por visitar otros países, ya sea por motivos profesionales, turísticos o por la mera adquisición de nuevos conocimientos. Resulta relevante que, a excepción de un sujeto que manifestó su proyecto de conocer Cuba, el resto hizo referencia a países que se encuentran ubicados en el continente euroasiático.

Por su parte, la esfera “realización de sí mismo” también obtuvo relevancia dentro de esta investigación, pues era muy frecuente que los sujetos manifestaran proyectos asociados a su desarrollo personal y a su felicidad, al aprendizaje de otros idiomas, a escribir libros, al desarrollo de cualidades como la independencia, la posibilidad de aprender de los errores, y de valores como la responsabilidad.

Por último, la esfera familiar alcanzó igualmente puntuaciones elevadas y frecuentes dentro de la investigación. En esta se destacan, por una parte, los deseos por mantener los vínculos afectivos, por fomentar las buenas relaciones interpersonales entre los miembros y por el bienestar de la familia de origen; y por otra, las aspiraciones por la creación de la propia familia, pareja, hijos, etc.

Es importante destacar que, hace ya algunas décadas, en la juventud la esfera “familia futura” se encuentra subordinada a la realización personal y profesional, como tendencia (Rodríguez y Alfonso, 2002; Garbizo, 2004, citados por Domínguez García, 2018a). Esto ha sido resultado de la aparición de fenómenos como la emergencia de las mujeres en el sector científico-profesional y laboral, el auge de las nuevas tecnologías y las tecnologías de la información y la comunicación, que permiten una mayor informatización de la sociedad y una apertura en las posibilidades y caminos a escoger en la vida. Además, se encontró una estrecha vinculación de la esfera familiar con otras esferas, fundamentalmente con “necesidades materiales” y “trabajo-profesión”, pues en algunos casos se consideran la adquisición de bienes materiales –como una casa propia– y la estabilidad laboral y económica como requisitos indispensables para la creación de la familia propia.

Dentro de las estrategias como vías concebidas por los sujetos para la consecución de sus proyectos futuros, predominan las estrategias parcialmente estructuradas, las cuales, aunque coherentes, se caracterizan por ser respuestas prefabricadas, formales, descriptivas y sin un adecuado nivel de elaboración personal. Este resultado es común a los obtenidos en muchas de las investigaciones precedentes (Domínguez García, 2018a), pues aun cuando la neoformación de la juventud es la concepción del mundo, muchos de los jóvenes estudiados no son capaces de analizar aquello que necesitan para alcanzar sus proyectos, dígame información necesaria o vías alternativas de consecución. A las estrategias parcialmente estructuradas le siguen las estructuradas, que demuestran el nivel de elaboración personal que pueden llegar a adquirir los jóvenes universitarios, según las características de su etapa del desarrollo y de su nivel educacional y cultural. Ellos son los máximos protagonistas en el logro de sus proyectos futuros cuando demuestran posiciones activas durante el proceso. Y, en tercer lugar, pero con porcentos de frecuencia bastante similares a las anteriores, se encuentran las estrategias no estructuradas. Estas últimas, haciendo referencia más bien a rasgos o cualidades de la personalidad, tampoco presentan elaboración personal. Este último dato confirma la poca claridad que tienen ciertos jóvenes de la investigación respecto a las vías para conseguir sus metas y, por tanto, constituyen actualizaciones teóricas para revisar en los referentes que caracterizan a la juventud como etapa del desarrollo, fundamentalmente en el contexto cubano actual.

Respecto a la temporalidad definida para conseguir los proyectos futuros de estos jóvenes, se destaca como más relevantes el mediano y el largo plazo, los cuales coinciden con los contenidos de los proyectos más significativos. Es decir, los sujetos se plantean la culminación de los estudios actuales en un mediano plazo, mientras que la superación y el ejercicio de la profesión, en un largo plazo fundamentalmente. Les siguen el corto plazo y el plazo no definido. En este último, los sujetos manifestaban temporalidades no exactas para lograr su metas y, por otra parte, señalaban que determinados proyectos como “ser feliz”, “cuidar el bienestar de mi familia”, etc., atravesaban toda su vida y, por tanto, no podían enmarcarlos en ningún período de tiempo específico.

Por último, los obstáculos que los sujetos consideran que podrían entorpecer la consecución de su proyectos son, en su mayoría, los obstáculos internos, relacionados con las cualidades psicológicas de los sujetos y con su intencionalidad. Los jóvenes reconocieron que aspectos como la timidez, la falta de hábitos de estudio y de persistencia e interés, los rasgos del carácter, la falta de motivación, etc., pueden entorpecer el logro de determinados propósitos en la vida. Posteriormente, se destacan los obstáculos mixtos, los cuales son resultado de la combinación de factores propios y ajenos a la intencionalidad de los sujetos y constituyen una expresión de la estructuración de pensamiento presente en estos sujetos, tal

y como se espera suceda en la juventud. En tercer lugar, se encuentra la no previsión de obstáculos, pues una parte de los jóvenes consideran que ningún factor impediría conseguir sus proyectos y se mantienen convencidos de que con el empeño y esfuerzo suficientes los lograrán. Mientras, en cuarto lugar, se hallan los obstáculos externos, los cuales se asocian a situaciones familiares, de salud, problemas económicos, legislativos, la distancia con su familia de origen, el transporte, etc. Por último, se destacan los obstáculos no definidos, o sea, una parte mínima de los sujetos que no tenía claridad de aquello que pudiera entorpecer sus proyectos.

Estos resultados respecto a la previsión de obstáculos son bastante variados y van a estar en dependencia del proyecto al que hagan referencia los sujetos. Sin embargo, resulta prometedor el hecho de que la gran mayoría de ellos esté consciente de que determinados factores pueden impedir que logren sus metas. Además, que la gran parte destaque obstáculos internos y mixtos pudiera ser muestra de que la mayoría de los jóvenes estudiados, aspirantes a ser profesionales de la Psicología, desempeñan papeles activos en sus vidas y que no flaquean en su empeño por lograr lo que quieren, destacando la importancia de ser perseverantes con sus decisiones, a pesar de lo hostiles que las influencias ambientales pueden llegar a ser.

En sentido general, se tiene que aun cuando la totalidad de los sujetos es consecuente con el contenido de sus proyectos, queda mucho camino por andar, atendiendo a su estructuración, ya que siguen predominando las estrategias parcialmente estructuradas con poca claridad desde el “deber ser”, se mantienen algunos “no lo sé” respecto a la temporalidad propuesta para los proyectos, y en los obstáculos previstos, todavía existen los “no tengo obstáculos definidos”, aun cuando esta es una de las dimensiones más prometedoras.

En cuanto a la valoración que los jóvenes realizan de la influencia del Plan de Estudios E en sus proyectos futuros, es importante recalcar que la mayoría de los sujetos la valoraron de manera positiva y con argumentos mixtos. Uno de los elementos destacados fue el factor tiempo, que emergió como un elemento positivo, en tanto posibilitaba la consecución de los proyectos de forma más rápida (en este plan la carrera pasó a tener una duración de cuatro años, y no de cinco, como en el Plan D), aunque también como parte de las valoraciones negativas, vinculadas a la disminución del tiempo disponible para disfrutar de la vida universitaria y de los amigos que en ella se encuentran.

Por su parte, otra de las explicaciones se refería a la integración de determinadas asignaturas y semestres, las cuales también tenían defensores y detractores. Quienes apostaban a favor de la integración manifestaban que la posibilidad de concentrarse solo en los contenidos fundamentales de las asignaturas posibilita la optimización de la formación en pregrado, sin perder el tiempo en elementos que pueden ser

profundizados de manera individual, mientras que los detractores señalaban que quizás esto conlleva a que aprendieran y aprehendieran menor cantidad de conocimientos y, por tanto, se graduaran con menor preparación teórica, respecto a cursos y planes de estudios anteriores.

Por último, es importante destacar que los sujetos manifestaron elementos que no deben olvidarse cuando se intenta evaluar la efectividad de la aplicación del nuevo plan de estudios en la educación superior. Se está haciendo referencia al papel activo que deben desempeñar los jóvenes en su preparación profesional y en su educación, pues no solo son importantes aquellos contenidos que son impartidos en las aulas, sino también el tiempo de autoestudio en el cual se profundicen esos y otros contenidos de interés. De esta manera, se estarían formando dentro de las universidades a profesionales integrales dentro de sus campos, competentes, responsables e íntegros, con un rol activo no solo en su superación personal y profesional, sino también en el mejoramiento de la sociedad.

Además, la situación epidemiológica provocada por el coronavirus nos ha obligado a culminar el segundo semestre del curso 2019-2021 e iniciar el curso 2021 en la modalidad semipresencial, que no solo es un reto para la preparación de los profesores y su trabajo metodológico, sino también para los estudiantes, pues en esta modalidad el estudio independiente pasa a ocupar un lugar primordial.

CONCLUSIONES

Por tanto, se puede concluir que los principales contenidos de los proyectos futuros de los jóvenes investigados se encuentran orientados a las esferas de estudio, trabajo-profesión, viajar, realización de sí mismo, familia futura y de origen. Jerárquicamente se manifiesta una postergación de la creación de la propia familia a la realización profesional, personal y satisfacción de las necesidades materiales y de independencia.

Entre las acciones manifiestas por los sujetos para conseguir sus proyectos futuros predominan las estrategias parcialmente estructuradas, seguidas de las estrategias estructuradas y, en menor medida, las estrategias no estructuradas. Atendiendo a la temporalidad, predominan el mediano y largo plazo, seguido del corto plazo y del plazo no definido. Dentro de la previsión de obstáculos, se destacan los obstáculos internos, seguidos de los obstáculos mixtos y de la no previsión de obstáculos. Posteriormente, se manifiestan los obstáculos externos y, en menor medida, los obstáculos no definidos.

Finalmente, los jóvenes valoran la influencia del nuevo Plan de Estudios E en sus proyectos futuros con argumentos tanto positivos como negativos, y destacan la autoeducación y la adecuada organización del tiempo como elementos que pueden garantizar el éxito en la culminación de los estudios universitarios.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Domínguez García, L. (2015). Proyectos futuros en jóvenes cubanos. En Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior (CEPES), *Juventud y grupos en la educación superior* (pp. 99-114). La Habana: Editorial UH.
- Domínguez García, L. (2016). Proyectos futuros y riesgo adictivo en jóvenes. *Revista del Hospital Psiquiátrico de La Habana*, 13. Recuperado de <http://www.revistahph.sld.cu/sup%20esp%202016/proyectos%20futuros.html>
- Domínguez García, L. (2017a). Proyectos futuros en jóvenes cubanos. En E. Morales Chuco (coord.), *Identidad, cultura y juventud* (pp. 12-34). La Habana: Instituto Cubano de Investigación Cultural Juan Marinello.
- Domínguez García, L. (2017b). Proyectos futuros en jóvenes cubanos: una mirada desde el enfoque histórico cultural. En S. G. de Lima Mendonca, L. A. Araújo Penitente y S. Miller (org.), *A Questão do Método e a Teoria Histórico-Cultural: Bases Teóricas e Implicações Pedagógicas* (pp. 147-166). Sao Paulo: Cultura Académica. Recuperado de <https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/a-questao-do-metodo--e-a-teoria-historico-cultural---e-book-final.pdf>
- Domínguez García, L. (2018a). Personalidad, juventud y proyectos futuros. En J. R. Fabelo Roche y S. García Moré (comp.), *Prevención y atención de los trastornos adictivos* (pp. 165-187). La Habana: Editorial de Ciencias Médicas.
- Domínguez García, L. (2018b). Proyectos profesionales y valores en estudiantes universitarios. *Revista Cubana de Psicología*, 1 (1). Recuperado de <http://www.psicocuba.uh.cu/index.php/PsicoCuba/article/view/13>
- Domínguez García, L. (2018c). ¿Qué es la personalidad? En M. Calviño (coord.), *Descubriendo la psicología* (pp. 232-243). La Habana: Editorial Academia.
- Domínguez García, L. (2021). Los jóvenes y el sentido de la vida en tiempos de COVID-19. *Revista Cubana de Psicología*, Número Especial, 86-98. Recuperado de <http://www.psicocuba.uh.cu/index.php/PsicoCuba/article/view/68>
- Domínguez García, L. e Ibarra, L. (2003). Juventud y proyectos futuros. En L. Domínguez García (coord.), *Psicología del desarrollo: adolescencia y juventud* (pp. 446-458). La Habana: Editorial Félix Varela.
- Hernández-Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación* (6.^a ed.). Ciudad de México: McGraw-Hill Interamericana.

PROPUESTA DE EVALUACIÓN PSICOLÓGICA PARA LA IDENTIFICACIÓN DEL TALENTO EN EL PROCESO DE ADMISIÓN A UNA INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA

PROPOSAL OF PSYCHOLOGICAL EVALUATION FOR THE IDENTIFICATION OF TALENT IN THE PROCESS OF ADMISSION TO A UNIVERSITY INSTITUTION

Gabriela Cabrera Lorenzo¹⁶

Maiky Díaz Pérez¹⁷

Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, Cuba.

Recibido: 21 de mayo de 2021

Aceptado: 5 de julio de 2021

Publicado: 31 de enero de 2022

Cómo citar este artículo:

Cabrera Lorenzo, G.; Díaz Pérez M. (2022). Propuesta de evaluación psicológica para la identificación del talento en el proceso de admisión a una institución universitaria. *Revista cubana de Psicología*, 4 (5), 100-113. <http://www.psicocuba.uh.cu>

RESUMEN

El desarrollo de carrera es una categoría muy utilizada por la psicología del desarrollo y del desarrollo organizacional. En la organización en la que se realizó el estudio, la admisión es el momento inicial de la carrera y contempla una evaluación psicológica en renovación periódica. El presente trabajo aborda el tema desde las perspectivas individual e institucional. Su objetivo general es proponer el diseño de un dispositivo de evaluación que permita identificar durante la admisión, y estimular durante la formación, competencias psicológicas clave del perfil del profesional de las relaciones internacionales. Siguiendo una metodología de

¹⁶ CABRERA LORENZO, GABRIELA. Licenciada en Psicología. Profesora en la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana. gabriela.cabrera@psico.uh.cu

¹⁷ DÍAZ PÉREZ, MAIKY. Máster en Gestión de Recursos Humanos. Doctora en Ciencias Psicológicas. Profesora titular de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana, coordinadora de la Maestría de Psicología Laboral y de las Organizaciones. Jefa de departamento de Asuntos Multilaterales de la Dirección de Relaciones Internacionales del Ministerio de Educación Superior. maiky@psico.uh.cu

evaluación del desarrollo potencial, se propone realizar evaluaciones psicológicas que combinan métodos de diferente naturaleza. Se obtuvieron dos resultados principales: el constructo de evaluación psicológica “Perfil de competencias psicológicas clave del profesional de relaciones internacionales” y la identificación y definición de cuatro criterios de medida que evalúan la pertinencia e impactos de la propuesta.

Palabras clave: desarrollo de carrera, diseño multinivel, innovación educativa, psicología de las organizaciones, psicología en las organizaciones.

ABSTRACT

Career development is a category widely used by developmental psychology and organizational development. In the organization in which the study was conducted, admission is the initial moment of the career and contemplates a psychological evaluation in periodic renewal. The present work approaches the subject from the individual and institutional perspectives. Its general objective is to propose the design of an assessment device that allows to identify during admission, and to stimulate during training, key psychological competencies of the international relations professional's profile. Following a methodology of evaluation of potential development, it is proposed to carry out psychological evaluations combining methods of different nature. Two main results were obtained: the psychological assessment construct "Profile of key psychological competencies of the international relations professional" and the identification and definition of four measurement criteria that evaluate the relevance and impacts of the proposal.

Keywords: *career development, multilevel design, educational innovation, organizational psychology, psychology in the organization.*

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, el valor de los recursos psicológicos y el potencial humano se ha incrementado cada vez más, debido a su importancia para el logro de las metas y objetivos organizacionales y de bienestar humano en la construcción de una sociedad próspera y sostenible.

Se precisa de innovaciones en las relaciones humanas, en ámbitos laborales y de formación, que giren en torno a los sistemas de aprendizaje y de evaluación, orientadas a generar mayores

realizaciones, más motivación y compromiso. Una de dichas prácticas es el desarrollo de carrera, que hoy en día se lleva a cabo en instituciones laborales, formativas y educativas. Dentro de estas instituciones se destacan las universidades como actores clave, dado su papel en la formación de los profesionales que demanda la sociedad. Así, lo que en este trabajo se denomina perfil profesional, será la vía por la que se concreta el vínculo entre la formación, el empleo y los procesos de desarrollo de carreras; este último entendido desde la admisión de los estudiantes hasta su posterior inserción laboral.

Se concibe el desarrollo de carrera como un proceso multinivel que contempla la carrera desde las perspectivas tanto de la organización como de las personas que la integran.

En el plano de análisis del sujeto individual se entiende la carrera como la secuencia de cargos, roles y funciones que se desempeñan asociados a una profesión, que se inicia con el estudio de la misma. En el plano organizativo, el desarrollo de carrera, como política y estrategia sobre el capital humano, implica la planificación o elaboración de planes de carrera de las personas dentro de una organización. (Cabrera Lorenzo y Díaz Pérez, 2021, p. 158)

Desde estos fundamentos, se propone un modelo de etapas de desarrollo de carrera (figura 1) que incluye la perspectiva de análisis dialéctico de las relaciones entre individuos e instituciones y que asimila críticamente las teorías de Super (1980; Super y Neville, 1984) y Schein (2015; Schein y Maanen, 2016).

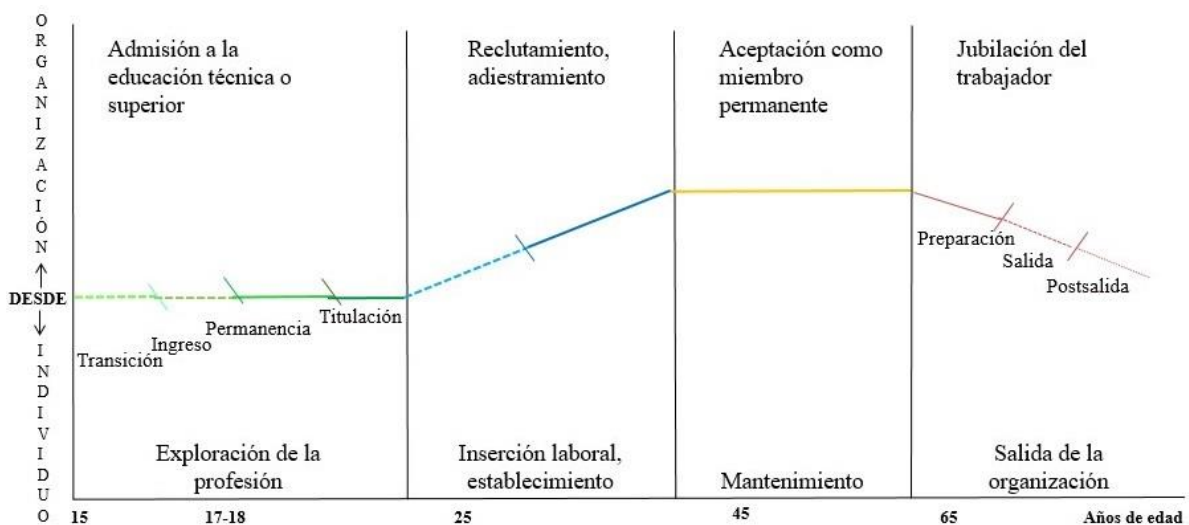


Figura 1. Proceso de desarrollo de carrera multinivel por etapas.

En el caso de Super (1980), se estudió su modelo de desarrollo de carrera, que presenta cinco etapas del desarrollo a lo largo de la vida de la persona. Su categoría clave es el autoconcepto profesional, formado por las necesidades, valores, habilidades, intereses y aspiraciones del individuo asociados a la esfera laboral. De Schein, por otra parte, se trabajó con el modelo de seis etapas del desarrollo, desde la perspectiva individual y organizacional. Este tiene como concepto clave el anclaje de carrera, entendido como aquellos talentos, habilidades, valores básicos, motivos y necesidades de la persona que influyen en su toma de decisiones en la vida profesional y organizacional (Schein, 1990, 1996). A lo largo de la trayectoria de relaciones entre individuos-trabajo-organización, representada en la figura 1 por la línea discontinua, se sucederán disímiles transacciones en las diferentes etapas del ciclo de la vida, que darán por resultado el grado o nivel de compromiso con el trabajo y con la organización.

En Cuba, una de las carreras profesionales a nivel nacional que poseen políticas institucionales de captación y desarrollo del talento es la de Relaciones Internacionales, que incluye en la etapa de admisión la realización de evaluaciones psicológicas, que se renuevan cada cinco años.

La investigación que se presenta es fruto de la relación de colaboración existente entre la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana y el Instituto Superior de Relaciones Internacionales de Cuba, para la realización de las evaluaciones psicológicas que forman parte de la prueba de admisión de los estudiantes a la especialidad. El presente estudio toma como antecedentes de investigación las evaluaciones psicológicas realizadas correspondientes a los procesos de admisión de los cursos académicos 2017-2018 y 2018-2019. Sin referencias de este tipo de estudios en el país, se propone el diseño de un dispositivo de evaluación psicológica que ofrece información significativa para identificar durante la admisión, y estimular durante la formación, competencias psicológicas claves del perfil del profesional de las relaciones internacionales.

La investigación se realiza desde un enfoque de desarrollo organizacional, y utiliza el modelo de gestión y desarrollo del potencial humano organizacional (Díaz Pérez, 2006) para el proceder metodológico (figura 2). El presente artículo alcanza las dos primeras fases del procedimiento. El foco de atención de esta propuesta está en la relación laboral individuos-instituciones (personas-trabajo-organizaciones), con la finalidad de promover su desarrollo en los planos individual, organizacional y social.

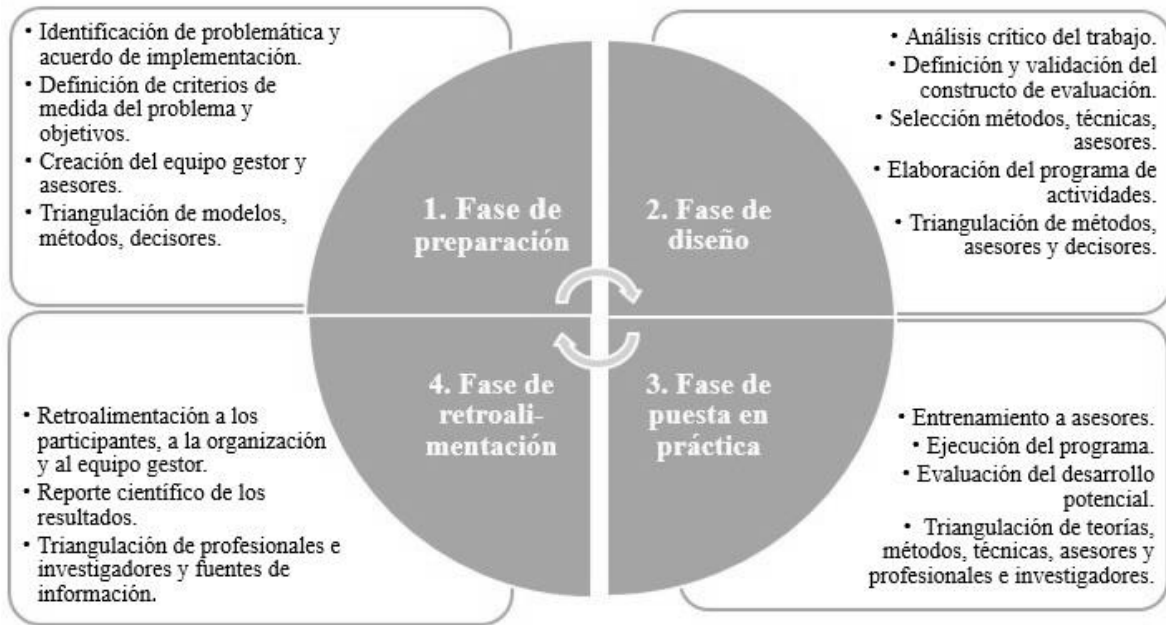


Figura 2. Metodología de evaluación y desarrollo del potencial humano organizacional con enfoque de proceso por fases.

Fuente: Díaz Pérez (2006).

MÉTODOS Y TÉCNICAS

La investigación siguió un tipo de diseño multinivel, mixto, no experimental, transversal, concurrente y exploratorio. Al poner el énfasis en la evaluación del desarrollo potencial, los dictámenes tributan a los procesos de toma de decisiones y planificación del desarrollo de las personas y la organización a corto, mediano y largo plazo.

Se utilizó una muestra de expertos. El tipo de muestreo fue no probabilístico intencional (Hernández Sampieri *et al.*, 2014, p. 386). Para su conformación se utilizó la técnica cuestionario de autovaloración del experto. Para el procesamiento y análisis de los datos aportados por este instrumento se utilizó el cálculo del coeficiente Kc (Cabero Almenara, 2014). La muestra total estuvo integrada por 39 expertos (figura 3). Todos los participantes cumplieron la condición de $K \geq 0.7$.

Muestra de expertos	Tamaño de muestra		Coefficiente de conocimiento
	Especialistas de RRII	Estudiantes de RRII	$K \geq 0.7$
Muestra de expertos 1 para análisis crítico del trabajo del especialista RRII	17		17
Muestra de expertos 2 para la definición del constructo de evaluación	12	10	22
Muestra total	29	10	39

Figura 3. Conformación de la muestra.

Los métodos para la recolección de información fueron la entrevista de incidentes críticos, la revisión de documentos y el método MiniDelphi. La información se procesó con técnicas de análisis de contenido y técnicas de estadística descriptiva. El método de validación empleado fue la triangulación de teorías, métodos y fuentes.

RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados de la investigación, acompañándolos de datos resultantes de la estadística descriptiva y ejemplificando con fragmentos de los análisis de contenido realizados. Para su presentación se seguirá el orden de las fases y pasos del procedimiento.

Fase de preparación

Se identificó la situación problemática a partir de un análisis interno y externo tipo DAFO (figura 4). Se identificaron los criterios de medida que dieron cuenta de la problemática, de utilidad, además, para evaluar los impactos del método de evaluación psicológica que se propone. Estos criterios fueron: 1) ausencia del constructo de evaluación “Perfil de competencias psicológicas”; 2) carencia de métodos y técnicas que permitan evaluar y desarrollar las características psicológicas del modelo del profesional; 3) cantidad de evaluadores por evaluado; y 4) ausencia de mecanismos de retroalimentación entre las etapas de admisión y de formación de los estudiantes en cuanto a competencias psicológicas del perfil.

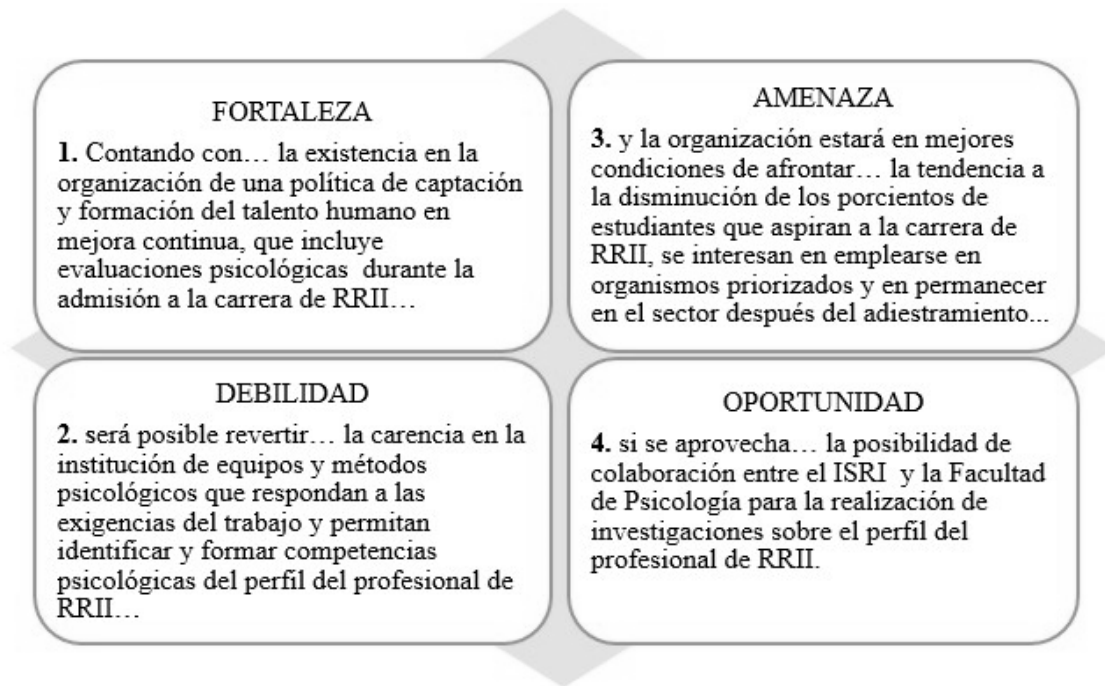


Figura 4. Situación problemática de la investigación.

Se acordó el modelo científico a utilizar para abordar el problema. A partir del análisis realizado, se consideró que la renovación del dispositivo de evaluación psicológica podría ser abordada con un modelo de desarrollo de carrera multinivel, utilizando el método de evaluación del desarrollo potencial.

Se conformó el equipo agente de desarrollo, en tanto equipo de gestión *ad hoc*, por profesionales del Instituto Superior de Relaciones Internacionales (ISRI) y de la Facultad de Psicología de la Universidad de la Habana. Cada uno de los pasos e iteraciones de esta fase en la investigación contó con el consentimiento y apoyo de la dirección de la institución como parte del método de validación por triangulación del proceder metodológico.

Fase de diseño

Se realizó el análisis crítico del trabajo. Del modelo del profesional (Allende Karam, 2018), se identificaron 23 características de interés psicológico. Estas fueron agrupadas según su similitud de significados y asociadas con competencias psicológicas, definidas con la ayuda de los diccionarios de competencias consultados (Alles, 2002; Díaz Pinilla, 2005).

A través de la entrevista de incidentes críticos a los expertos, se determinaron las situaciones críticas que determinan el éxito o fracaso de la persona en la posición laboral en cuestión. Un ejemplo tomado del inventario de situaciones críticas del profesional de relaciones internacionales es la

siguiente: colaboración internacional en situaciones de emergencias y desastres. Así mismo, se identificaron comportamientos de éxito asociados a aquellas situaciones y de ellos se infirieron competencias, dimensiones e indicadores clave relevantes para el desempeño exitoso del profesional de las relaciones internacionales. Un ejemplo de esos comportamientos es el siguiente: “conocimiento sobre la costumbres y normas de cada país; “conocimientos de idiomas”; “inquietudes culturales”; “respetar los códigos de comportamiento y de comunicación (saber cómo vestir y hablar)”. Estos elementos daban cuenta de la existencia de la competencia Orientación Intercultural, dentro del perfil del profesional. Por lo tanto, estos datos respaldaron la inclusión de las dimensiones competenciales Integridad y Conocimientos de contextos interculturales.

Se definió y validó el constructo de evaluación “Perfil de competencias psicológicas clave”, que fue consensado con los expertos a través de dos rondas MiniDelphi. La primera ronda Delphi se dedicó a la identificación de las competencias, y la segunda, a la validación de las competencias, dimensiones e indicadores clave del perfil. Para la ponderación del listado de competencias se aplicó un coeficiente de concordancia (Cc), cuyos valores estuvieron por encima del 60 % (figura 5).

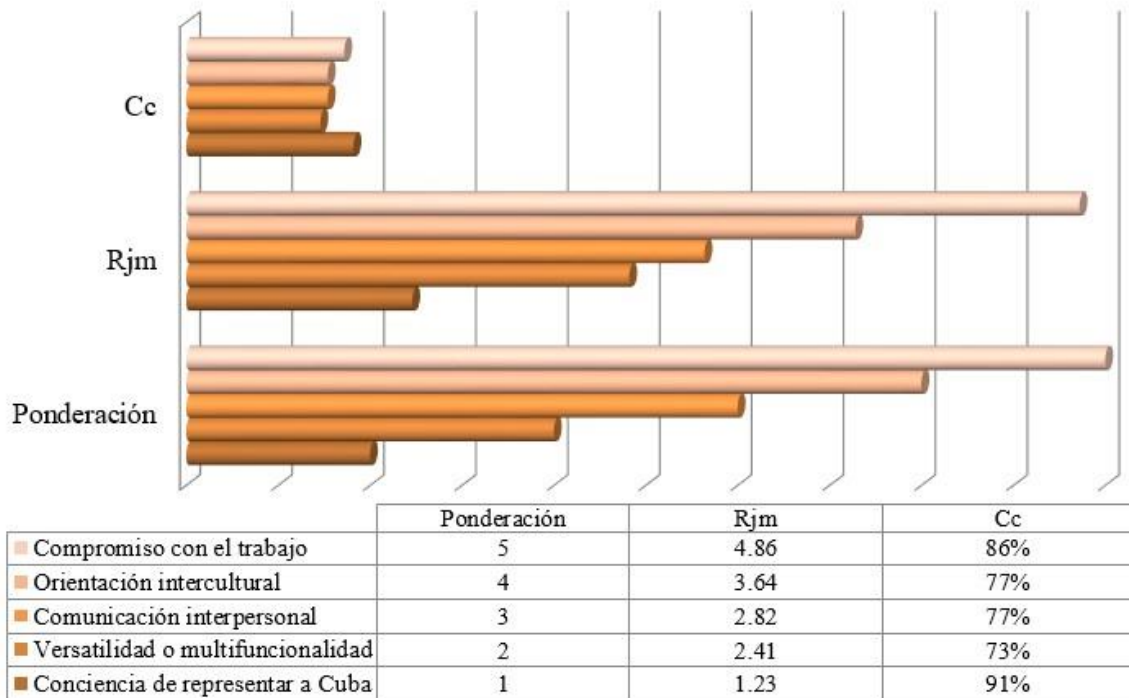


Figura 5. Competencias psicológicas clave del perfil.

Nota: La ponderación es la frecuencia de las respuestas según nivel de importancia otorgada por los expertos. El Rjm es el promedio de la ponderación por competencias; mientras más pequeño es su valor, mayor es la importancia de la competencia. El Cc es el grado de concordancia entre los expertos sobre ponderación de la importancia de las competencias; debe ser mayor del 60 %.

Todos los indicadores fueron validados por los expertos, con elevados índices de concordancia (figura 6). De los 22 indicadores listados, 7 obtuvieron un valor de Cc de 100 %, 12 de ellos un valor de Cc por encima del 80 %, y solo 1 obtuvo un valor de Cc por debajo de estos, aunque mayor que el 70 %.



Figura 6. Grado de aceptación de los indicadores de las competencias del perfil.

A partir de estos resultados, se conformó la propuesta de perfil de competencias psicológicas clave del profesional de relaciones internacionales, con sus dimensiones e indicadores:

- Conciencia de representar a Cuba
 - Claridad ideológica: conoce, interpreta y aplica los fundamentos ideológicos de la Revolución y su política exterior.
 - Interés por mantenerse actualizado: busca y analiza información actualizada del contexto nacional e internacional.
 - Autoconocimiento: mantiene las emociones bajo control y evita reacciones negativas ante provocaciones.

- Comportamiento de principios: actúa de forma clara, honesta, diciendo la verdad sobre Cuba.
- Versatilidad multifuncional
 - Iniciativa y creatividad: actúa proactivamente para cumplir los objetivos indicados, buscando soluciones rápidas y precisas.
 - Gestión de recursos: planifica, organiza y controla en función de los objetivos organizacionales.
 - Autoorganización: administra el tiempo teniendo en cuenta los objetivos y los recursos de los que dispone para alcanzarlos.
 - Decisiones pertinentes: evalúa con objetividad los posibles efectos y riesgos para elegir, entre varias alternativas, la más pertinente.
- Comunicación interpersonal
 - Respeto a las diferencias: establece relaciones basadas en el respeto hacia sí mismo y hacia los demás en diversos espacios de interacción.
 - Comprensión: percibe los elementos de información importantes en una comunicación escrita y/u oral entre dos o varias personas.
 - Empatía: comprende los intereses de sus interlocutores, siendo sensible a lo que no hayan expresado o lo hayan hecho parcialmente.
 - Comunicación en idiomas: traslada eficazmente mensajes escritos y orales, en más de un idioma, incluyendo escenarios virtuales
- Orientación intercultural
 - Integridad: actúa dentro de las normas éticas y morales socialmente aceptadas; así como en consonancia con lo que es coherente con sus valores.
 - Conocimientos de contextos interculturales: le interesa asimilar nuevos conocimientos sobre otras culturas e idiomas.
 - Solidaridad y humanismo: demuestra sensibilidad humana en todo momento
 - Flexibilidad: trabaja eficazmente en distintas y variadas situaciones y con personas o grupos diversos.
- Compromiso con el trabajo
 - Interiorización de las normas del trabajo: respeta y cumple reglamentos y normas que rigen el trabajo de la institución.

- Consagración: disfruta dedicar tiempo a llevar a cabo acciones para solucionar problemas o aprovechar oportunidades.
- Sentido de pertenencia: demuestra orgullo, inspiración, entusiasmo y dedicación por su trabajo.
- Incondicionalidad: se esfuerza permanentemente para la consecución de los objetivos, incluso cuando se presentan obstáculos

Cada uno de los pasos e iteraciones en la investigación contaron con el consentimiento y apoyo de la dirección de la institución como parte del método de validación por triangulación de cada fase del proceder metodológico.

Se propuso que cada competencia fuera evaluada por una prueba psicométrica, una prueba situacional y una prueba de simulación. La entrevista y la observación son técnicas psicológicas clásicas que complementan la evaluación. La matriz de competencias por técnicas queda reflejada en la tabla 1.

Tabla 1. Matriz de competencias por técnicas

Técnicas/ competencias	Conciencia de representar a Cuba	Versatilidad multifuncional	Comunicación interpersonal	Orientación intercultural	Compromiso con el trabajo
Psicométrico 1	X	X	X	X	X
Psicométrico 2	X		X	X	X
Psicométrico 3	X	X	X	X	X
Situacional 1	X	X	X	X	X
Situacional 2	X				
Situacional 3					X
Simulación 1		X			
Simulación 2			X		
Simulación 3				X	
Entrevista semiestructurada	X	X	X	X	X
Observación	X	X	X	X	X

Las técnicas psicométricas son técnicas de naturaleza cuantitativa, de tipo autoinforme, conformadas por una serie de ítems que evalúan aspectos del constructo que se desea medir a través de preguntas cerradas. Por su parte, las técnicas situacionales son técnicas de naturaleza cualitativa, que mediante preguntas abiertas evalúan al sujeto en distintas situaciones de la vida con una temporalidad, relacionadas con las dimensiones del constructo que se evalúa. Por último, las técnicas de simulación son técnicas de naturaleza cualitativa, que emplean preguntas abiertas y se nutren de la información sobre las situaciones críticas del trabajo del profesional de relaciones internacionales y las competencias asociadas a esas situaciones.

La entrevista semiestructurada y la observación se basan en una guía de asuntos (o preguntas, en el caso de la primera) que son elaboradas previamente a partir del constructo de evaluación, y enriquecidas por los asesores externos utilizando los resultados obtenidos en las demás técnicas. En cuanto a los evaluadores, la pauta establecida sugerida fue la evaluación por pares con la supervisión de un tercero (figura 7).



Figura 7. Triangulación de técnicas y asesores.

Como parte de la fase de diseño, se elaboró un cronograma de actividades tipo para la puesta en práctica del dispositivo de evaluación. Esta herramienta se construyó tomando en cuenta los antecedentes de esta investigación y actualizando las exigencias y posibilidades de la institución que solicitó este servicio. La propuesta de calendario o cronograma de trabajo queda conformada por un

total de doce acciones a desarrollar, con un tiempo de cinco semanas de trabajo. Participarían alrededor de seis asesores externos y otros miembros de la institución en cuestión, y se calificarían aproximadamente a quince sujetos por dúos de evaluadores.

A partir de los criterios de medida definidos para evaluar los impactos del método en los niveles individual y organizacional, se propusieron acciones que conformarían un programa de desarrollo que pudiera ser parte de fases posteriores de continuidad de la investigación.

CONCLUSIONES Y CONTINUIDAD DE LA INVESTIGACIÓN

Se elaboró el constructo de evaluación psicológica “Perfil de competencias psicológicas clave del especialista de relaciones internacionales”, conformado por cinco competencias: conciencia de representar a Cuba, versatilidad multifuncional, comunicación interpersonal, orientación intercultural y compromiso con el trabajo.

Se definieron cuatro criterios de medida de la pertinencia de la propuesta, relacionados con la cantidad de características psicológicas del modelo del profesional que contiene el constructo de evaluación, la cantidad y variedad de pruebas de evaluación y desarrollo que miden las características contenidas en el constructo, la cantidad de evaluadores por evaluado, y los mecanismos de retroalimentación entre las etapas de admisión y de formación.

Para la continuidad de la investigación se plantea la necesidad de ampliar la validación del constructo de evaluación psicológica y nivelar las competencias, identificando las dimensiones clave por competencias. Cuestiones éticas y de confidencialidad, así como los costos y recursos requeridos, deben quedar contenidos en la propuesta.

Así mismo, se requiere continuar trabajando en el diseño del dispositivo de evaluación psicológica para la admisión de estudiantes a la especialidad, teniendo en cuenta las tendencias actuales de la internacionalización de la educación superior, las perspectivas de la informatización de las instituciones del sistema universitario cubano y las tendencias en la incorporación de tecnologías a este tipo de prácticas de evaluación y desarrollo de carácter interdisciplinar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allende Karam, I. (2018, 5 de septiembre). *Modelo del profesional de Relaciones Internacionales*. La Habana: Instituto Superior de Relaciones Internacionales de Cuba.
- Alles, M. (2002). *Dirección estratégica de recursos humanos. Gestión por competencias: el diccionario*. Buenos Aires: Editorial Granica.

- Cabero Almenara, J. (2014). Formación del profesorado universitario en TIC. Aplicación del método cabero para la selección de los contenidos formativos. *Educación XXI*, 17 (1), 11-132. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/10707>
- Cabrera Lorenzo, G., y Díaz Pérez, M. (2021). Competencias psicológicas clave del perfil del profesional de las relaciones internacionales. *Política Internacional*, 3 (1), 169-174. Recuperado de <https://rpi.isri.cu/rpi/article/view/183>
- Díaz Pérez, M. (2006). La gestión del potencial humano en las organizaciones. Planteamiento y resultados de una investigación. En *Hacer y pensar la psicología* (pp. 325-345). La Habana: Editorial Caminos. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/343558607_LA_GESTION_DEL_POTENCIAL_HUMANO_EN_LAS_ORGANIZACIONES_PLANTEAMIENTO_Y_RESULTADOS_DE_UNA_INVESTIGACION
- Díaz Pinilla, M. (2005). *Diccionario de competencias laborales*. Bogotá: Editorial Psicom.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). México D. F.: McGraw-Hill e Interamericana Editores.
- Schein, E. H. (1990). Career Stress in Changing Times. *Prevention in Human Services*, 8 (1), 251-261. doi: http://dx.doi.org/10.1300/J293v08n01_16
- Schein, E. H. (1996). Career Anchors Revisited Implications for Career Development in the 21st Century. *The Academy of Management Executive*, 10 (4), 80-88. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/4165355>
- Schein, E. H. (2015). Organizational Psychology Then and Now: Some Observations. *The Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1-19. doi: <http://dx.doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032414-111449>
- Schein, E. H., y Maanen, J. V. (2016). Career Anchors and Job/Role Planning: Tools for Career and Talent Management. *Organizational Dynamics*, 45 (3), 165-173. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.orgdyn.2016.07.002>
- Super, D. E. (1980). A Life Span, Life-Space Approach to Career Development. *Journal of Vocational Behavior*, 16, 282-298.
- Super, D. E., y Neville, D. D. (1984). Work Role Salience as a Determinant of Career Maturity in High School Students. *Journal of Vocational Behavior*, 25, 30-44.

MATRIMONIO IGUALITARIO: ¿UN DERECHO?

EQUAL MARRIAGE: A RIGHT?

Yalena de la Caridad Cabrera Fernández¹⁸

Centro de Estudios Sociopolíticos y de Opinión, Cuba.

Miriam Rodríguez Martínez¹⁹

Universidad de La Habana, Cuba.

Recibido: 21 de mayo de 2021

Aceptado: 5 de julio de 2021

Publicado: 31 de enero de 2022

Cómo citar este artículo:

Cabrera Fernández, Y.C.; Rodríguez Martínez M. (2022). Matrimonio igualitario: ¿un derecho? Revista cubana de Psicología, 4 (5), 114-125. <http://www.psicocuba.uh.cu>

RESUMEN

La presente investigación explora y profundiza sobre la percepción social de diez estudiantes de la Universidad de La Habana durante el curso 2019-2020 respecto al matrimonio igualitario. Tiene un corte cualitativo y utiliza como método el estudio de casos múltiples. El abordaje del objeto de estudio se llevó a cabo desde la categoría de análisis “percepción social”, a través de las dimensiones: información (cualitativa y cuantitativa) y factores (individuales, sociales y culturales). Los principales resultados arrojan que, de manera general, los sujetos tienen un nivel de información incompleto, con presencia de prejuicios y estereotipos. Adquieren la información a través de la universidad, la familia y el grupo de amigos, que son los factores sociales que más influyen, al igual que la motivación de cada uno y la experiencia personal, como factores individuales, y la cultura patriarcal, la historia, la religión y los medios de comunicación masiva, como factores culturales.

Palabras clave: homosexualidad, matrimonio igualitario, percepción social.

¹⁸ CABRERA FERNÁNDEZ, YALENA DE LA CARIDAD. Licenciada en Psicología. Centro de Estudios Sociopolíticos y de Opinión. yccabrera@nauta.cu

¹⁹ RODRÍGUEZ MARTÍNEZ, MIRIAM. Doctora en Ciencias Psicológicas. Profesora consultante e investigadora titular de la Universidad de La Habana. mrodri@rect.uh.cu

ABSTRACT

The present research explores and deepens on the social perception of ten students of the University of Havana during the course 2019-2020 regarding egalitarian marriage. It has a qualitative cut and uses as method the multiple case study. The approach to the object of study was carried out from the category of analysis "social perception", through the dimensions: information (qualitative and quantitative) and factors (individual, social and cultural). The main results show that, in general, the subjects have an incomplete level of information, with the presence of prejudices and stereotypes. They acquire information through the university, family and group of friends, which are the most influential social factors, as well as individual motivation and personal experience, as individual factors, and patriarchal culture, history, religion and mass media, as cultural factors.

Keywords: *homosexuality, same-sex marriage, social perception.*

INTRODUCCIÓN

El matrimonio igualitario constituye, en la realidad cubana, un tema de mucho interés y que genera gran polémica. En los últimos tiempos se ha podido notar la preocupación constante del Estado y el gobierno por manejar lo mejor posible esta situación. Han dirigido sus esfuerzos a atender las diferentes formas de discriminación identificadas a lo largo de la historia del país para poder erradicarlas poco a poco, llevando esta visión a sus políticas y leyes como rectores clave de la sociedad.

En la consulta popular que se realizó entre agosto y diciembre del 2018 para debatir de manera amplia el Proyecto de Constitución de la República de Cuba se dio un escenario de interés para las ciencias sociales, pues se hizo pública una gran variedad de criterios sobre el matrimonio igualitario. La población cubana es reconocida por tener un alto contenido de la cultura patriarcal que imperó por muchos años, y aunque se hacen esfuerzos por cambiar estas posturas tradicionalistas, persisten en muchos ciertos estereotipos y prejuicios. No obstante, el CENESEX (2018) concluye que la discriminación contra los homosexuales ya es un problema bastante superado, que se ha creado un ambiente de igualdad y respeto, por lo que se hace necesario indagar en algunas de estas cuestiones.

Teniendo en cuenta que el objetivo del presente estudio es caracterizar la percepción social de un grupo de estudiantes de la Universidad de La Habana con respecto al matrimonio igualitario, vale reconocer que esta etapa del desarrollo se caracteriza por la constante búsqueda de la identidad, donde resulta esencial la interrelación entre la realidad social, la herencia histórica y el activismo con que los jóvenes se apropian,

desde su subjetividad, de esa realidad en que están inmersos. Además, el proceso de descubrimiento de su identidad y orientación sexual pudiera influir en concepciones estereotipadas sobre la homosexualidad, atravesadas por las percepciones sociales de la familia y la comunidad, así como las de amigos y otros grupos de referencia y/o pertenencia, que juegan un importante papel en esta etapa.

Los principales resultados permiten conocer las percepciones sociales de este grupo de jóvenes sobre el tema en cuestión, con la idea de poder desarrollar, en un futuro, mecanismos para lograr una sociedad más inclusiva, teniendo en cuenta que el país lo tiene como una prioridad en sus políticas. Este estudio se enmarca dentro de la línea de investigación de la Representación Social ante la Homofobia en la Sociedad Cubana.

DISEÑO METODOLÓGICO

El objetivo general de esta investigación, como se ha mencionado, es caracterizar la percepción social de un grupo de estudiantes de la Universidad de La Habana durante el curso 2019-2020 con respecto al matrimonio igualitario. La muestra es intencional, y está constituida por diez estudiantes que, del total que cumplió con los criterios de inclusión, aceptaron participar. Además, es no probabilística, y establecemos que la colaboración de los sujetos sea deliberada y motivada por decisión, tomando así como criterio de selección los participantes voluntarios.

Esta investigación es de tipo exploratoria-descriptiva. La metodología es cualitativa y el método usado es el estudio de casos múltiples, por lo que el diseño se ajusta a ese estudio de casos. Las técnicas e instrumentos de recolección de los datos son la observación por técnicas, la entrevista grupal, la entrevista individual semiestructurada y la asociación libre de palabras. El procedimiento utilizado para la recolección de los datos es la transcripción literal de lo expresado por los sujetos en todas las técnicas aplicadas. Estas transcripciones resultan de vital importancia para el análisis de contenido.

Se utiliza en el estudio un conjunto variado de dimensiones e indicadores (tabla 1), así como la categoría de percepción social, que según Santoro *et al.* (2012):

No depende solo de la naturaleza de los estímulos, sino que sobre ella influyen los estados y disposiciones del organismo. Percibir no es recibir pasivamente estimulación; es seleccionar, formular hipótesis, decidir, procesar la estimulación eliminando, aumentando o disminuyendo aspectos de la estimulación. Al igual que todo proceso, la percepción resulta afectada por el aprendizaje, la motivación, la emoción y todo el resto de las características permanentes o momentáneas de los sujetos. (p. 78)

Tabla 1. Definición operacional de dimensiones e indicadores

Dimensiones	Subdimensiones	Indicadores
Información	Cuantitativa	Cantidad de información: <ul style="list-style-type: none"> • Criterios sobre discriminación y derechos y deberes de las personas homosexuales • Sobre el Proyecto de Constitución de la República de Cuba y la consulta popular • Criterios de normalidad y anormalidad
		Vías de acceso (participación en la consulta popular, medios de comunicación masiva, grupos sociales, familia, facultad)
	Cualitativa	Creencias, prejuicios y estereotipos
		Completa o incompleta
Factores	Individuales	Características personológicas (apatía, motivación hacia el tema, perspectiva de género)
		Experiencia personal
	Sociales	Grupos sociales
		Influencia de la familia
		Influencia de la Universidad
	Culturales	Cultura e historia de nuestro país
		Influencia de los medios de comunicación y las redes sociales
		Influencia de la religión

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Descripción del nivel de información con respecto al matrimonio igualitario

En primera instancia, se pudo constatar que los sujetos tienen una información incompleta sobre la legalización del matrimonio igualitario en nuestro país. La mayoría reconoce, tanto en la entrevista individual como en la grupal, no haberse leído la Carta Magna y, por tanto, no haberle dado seguimiento al proceso, excepto la sujeto 10, que estuvo en el referendo, y la sujeto 5, que estudia Derecho. Por tanto,

la cantidad de información que cada uno posee es pobre e insuficiente para formarse una percepción adecuada de la realidad.

En cuanto a esto, la mayoría refería que los homosexuales tienen los mismos derechos y deberes que el resto de las personas, pero se les dificultaba nombrar cuáles eran estos derechos y deberes, lo que podría indicar que son respuestas cliché, guiadas por lo que se supone que deben decir ante la sociedad, pero con poca argumentación y asimilación. Esto se evidenció de igual manera durante la observación de las técnicas, expresadas, por ejemplo, en el nerviosismo del sujeto 1, en las respuestas cortas de la sujeto 4 y en las contradicciones de la sujeto 5, por solo citar algunos.

Sobre la discriminación hacia parejas de igual sexo, en la entrevista grupal y en las individuales todos coincidían en que estamos en una sociedad que juzga y critica mucho este tipo de manifestaciones. En cuanto a los criterios de normalidad, los sujetos se muestran a favor del matrimonio igualitario y lo identifican como algo normal y un derecho de todos, lo cual coincide con las investigaciones de Pérez Obregón *et al.* (2019) y los datos de la Encuesta Nacional sobre Igualdad de Género (Centro de Estudios de la Mujer y Centro de Estudios de Población y Desarrollo, 2018). Igualmente, Alfonso (2011), citado en Suástegui (2015), menciona que los que respetan la decisión de estas inclinaciones sexuales aumentan por días. Lo anterior se expresa, por ejemplo, cuando los estudiantes de la muestra decían, en la asociación libre de palabras, ante homosexual: “una preferencia”, “gente normal”, “igualdad de sexo”, “preferencia”. Mientras, ante discriminación: “ninguna”, “malo”, “antigüedad”, “diferenciación”.

No obstante, aunque ninguno mantiene conductas de rechazo hacia esas personas, aún persisten en ellos expresiones que denotan ciertos prejuicios y estereotipos. Por ejemplo, las respuestas en la asociación libre de palabras donde emergían, ante matrimonio, “un hombre y una mujer”, o las declaraciones explícitas de que es “un ambiente no natural”. Asimismo, se ve cómo la mayoría hace una diferenciación entre la heterosexualidad y la homosexualidad. El sujeto 1, por ejemplo, decía: “está bien, cualquiera es libre de hacer lo que quiera, pero lo que veo mal es ese desplume por toda la ciudad, eso no lo veo bien”. Sobre esto, Velasco (2009) señala que la homofobia es la segregación de personas que no cumplen con los estereotipos sociales de lo que es “ser hombre” o “ser mujer”.

Llama la atención que casi todos los sujetos identifican, en primer lugar, la homosexualidad masculina en lugar de la femenina, lo que se corresponde con la investigación de Álvarez (2015), que obtuvo que el 100 % de la muestra identificó y redujo la homosexualidad al homosexual masculino. Algunos ejemplos son: “nuestra sociedad juzga un poco más al matrimonio gay, o sea, entre dos hombres” (el sujeto 1), “entonces, piénsalo solo como que a un hombre no le gusta una mujer, le gusta otro hombre, es una preferencia sexual

como otra cualquiera” (la sujeto 2), y las asociaciones libres de la sujeto 7 y la sujeto 9, que ante homosexual, respondieron “hombre” y “dos hombres”, respectivamente.

Por otro lado, se ven otros ejemplos de estas falsas creencias, como es el caso de la postura de algunos sujetos en torno al derecho de formar una familia por parejas homosexuales. Al preguntárseles sobre el tema de la adopción, una parte estuvo de acuerdo y otra no. Los sujetos 1, 5, 6, 7 y 8 consideran que eso puede afectar a los niños, ya que sufrirían *bullying* en la escuela por pertenecer a familias homoparentales o porque en un futuro podrían desarrollar esa misma orientación sexual. Estos criterios se corresponden con los mitos clásicos que se citan en el libro *Deconstruyendo mitos. En torno a las parejas del mismo género y las familias homoparentales* (CENESEX, 2018), por lo que se puede decir que la información que tienen estos sujetos no es verdadera.

Al respecto, el sujeto 8 expresaba: “ahí sí no estaría de acuerdo... es un sentimiento raro, no me gustaría ser yo, hijo de una familia homosexual”. Esto se corresponde con lo que planteaba Alfonso (2011), citado en Suástegui (2015), sobre cómo aunque pocos hoy verán la homosexualidad como una aberración, aún el prejuicio subsiste y se evidencia cuando tienen que aceptar que uno de los miembros de su familia escoja tal actitud o cualquier otra situación de este tipo, en las que aún en los más convencidos podrían resurgir los prejuicios. Este mismo sujeto, en la entrevista grupal, hace alusión incluso a la imposibilidad de parejas homosexuales de procrear.

Los sujetos que se conducen a favor de la adopción consideran que es un derecho de todos y justifican que, al igual que las parejas heterosexuales, los homosexuales tienen mucho amor para dar. Resaltan que hay parejas heterosexuales que maltratan a sus hijos y que muchas de igual sexo serían felices al poder adoptar.

Según lo abordado por Santoro *et al.* (2012) sobre las dos modalidades para percibir, se puede identificar que la mayoría de estos sujetos lo hacen a través de algún canal de comunicación. Batista (2014) defendía que lo que se percibe se elabora luego de pasar por “un filtro” con un condicionamiento sociohistórico, el cual se da, en estos sujetos, a través de la familia, la universidad, el grupo de iguales o la sociedad en general. Sobresalen con mayor fuerza la universidad y, en segundo lugar, la familia. La primera es reconocida principalmente en las carreras de ciencias sociales, dígase Sociología y Derecho, aunque también mencionan a Psicología. Lo explican desde el hecho de que esas carreras manejan este tipo de fenómenos sociales y tratan de formar a profesionales que serían sus defensores. El resto (Microbiología, Cibernética y Computación) son carreras que solo están enfocadas en la formación de profesionales con temas afines a su perfil.

En cuanto a la familia, algunos de los sujetos reconocen que obtienen la información por esta vía. En el caso de la sujeto 2, su padre es estudioso del tema y, por tanto, ella conoce en profundidad sobre todas las campañas y teorías que abordan el género. No obstante, no es la generalidad, ya que otros sujetos plantean que sus familias tienen ciertos índices de homofobia. En menor medida, identifican también la adquisición de información por medio de las redes sociales, como principal vía de interacción con otras culturas. Por último, algunos sujetos, como el 4, el 6 y el 7, consideran que han obtenido información a través de los grupos de amigos y de la interacción con personas homosexuales.

Factores individuales en la percepción social respecto al matrimonio igualitario

Estos sujetos, pertenecientes a una generación moderna, con cierta apertura de pensamiento que expresan en las entrevistas individuales, están influidos hacia una postura de aceptación del matrimonio igualitario. Si se hace una mirada desde la perspectiva de género, y teniendo en cuenta que la muestra está constituida por cuatro sujetos del sexo masculino y el resto femenino, se puede ver que las mujeres fueron las que más se mostraron receptivas y con una percepción favorable sobre el asunto. En el caso de los varones, se mostraban más resistentes, aunque no totalmente en contra. Esto se relaciona con las características de una cultura patriarcal, donde los hombres son los que más intolerancia han mostrado a lo largo de los años.

Por otro lado, otro de los factores individuales que pueden estar influyendo es el nivel de motivación que tienen o no con el tema, siendo coherentes con lo expresado por Batista (2014) sobre el carácter selectivo de las percepciones y que por lo general está constituido por los intereses y las motivaciones de los sujetos. Resulta interesante que la mayoría muestra cierta implicación durante la entrevista, lo cual puede ser en los sujetos 1, 2, 3, 5, 9 y 10 por estudiar carreras de ciencias sociales. Se pueden hacer análisis desde dos puntos de vistas: están los que en verdad sienten que estos conocimientos los han ayudado a cambiar o enriquecer su manera de pensar, y están los que se preocupan por dar una respuesta positiva, socialmente aceptada, de cara a lo que se espera de ellos como estudiantes de esas carreras. Esta última contradicción se ve de manera clara en los sujetos 1 y 5, en los que difiere la opinión personal con la que deberían tener como futuros profesionales. Al respecto, la sujeto 5 expresaba: “mis criterios con el tema... están divididos... depende por un lado de la religión que profeso... pero desde mi profesión... nos forman... pensando en el bienestar de las personas”.

Por otra parte, aunque varios responden con argumentos sólidos su postura favorable en la entrevista, en algunas ocasiones demuestran un distanciamiento social, pues esas temáticas que no les son tan cotidianas, ni se manejan en la universidad, en el caso de las carreras Microbiología, Cibernética, Matemática y

Computación. La sujeto 7 planteaba: “es que aquí en la facultad nunca se ha hablado de eso, ni siquiera en debate de grupo, aquí no se toca ese tema, a la gente no le importa eso”. Esto se puede interpretar como la apatía a la que la sujeto 2 hacía referencia en su entrevista: “las personas somos apáticas... aprendemos a ser apáticos”. No tan explícita se observa esa apatía en el resto de los sujetos. Tal es el caso del sujeto 1 cuando expresaba sobre su participación en la consulta popular: “Yo estuve presente pero no participé. No hablé”. Esto demuestra que, independientemente de que los sujetos se sienten implicados, muchos mantienen expresiones de neutralidad, resignación, a través de sus comentarios de “no importarle el asunto”, de no hablar con nadie sobre el tema y en su no participación activa en el proceso.

Otra interpretación puede estar relacionada con el tipo de ambiente expresado por Insel y Moos (Santoro *et al.*, 2012; Macías, 2015) de las propiedades reforzantes, pues estos autores declaran que en cada medio predominan determinadas contingencias reforzantes, sistemas de premios y castigos que generan un mecanismo de discriminación selectiva frente a la realidad. El sujeto 1 en su entrevista decía: “dudo que al que levantara la mano lo miraran bien, hablando en contra de eso iba a ser el foco de todo”. Al respecto, durante la observación se identificaron algunas evidencias, pues la mayoría refiere que, en la consulta popular, este fue uno de los artículos menos debatidos, y eso no significaba que no tuvieran criterios, pues luego, “a nivel de pasillo”, todos expresaban sus inconformidades o no.

La experiencia personal es otro factor que está influyendo. La mayoría tiene en su círculo de amistades o familiares a alguien con esta orientación sexual. Consideran que esto los ha ayudado a entender que son personas iguales a las otras. Incluso, al valorar el comportamiento de los homosexuales en sociedad, es de destacar cómo casi todos piensan que esto depende de la educación que reciben y que la orientación sexual no define tu manera de comportarte en la calle. Solo algunos estudiantes sí describen su comportamiento como “no el más adecuado” y se lo achacan a la discriminación que han sufrido a lo largo de la historia, viéndolo como un mecanismo de defensa o de rebeldía, lo cual se corresponde con los resultados de Álvarez (2015).

Factores sociales y culturales en la percepción social respecto al matrimonio igualitario

En primer lugar, en relación a los factores culturales, se puede entender que la cultura patriarcal y tradicional en la que se han formado los cubanos es algo que inevitablemente está marcando pautas en las concepciones de estos jóvenes. Se vive en una sociedad machista, donde ellos mismos reconocen que las generaciones más avanzadas, dígame los adultos mayores, aún mantienen estas concepciones estereotipadas y prejuiciosas. Al preguntarles si consideraban que la población cubana es homofóbica, algunos respondían: “la cultura patriarcal está tan arraigada a las personas que no necesita ni de

justificaciones, ya la naturalizamos, la legitimamos en cada una de las prácticas que hacemos”; “vivimos en una sociedad machista, patriarcal, donde la identidad de género, la identidad sexual, son temas muy limitados por esa cultura machista de cómo debe ser el hombre, cómo debe comportarse una mujer”.

No obstante, cuando se les pregunta por su generación, la mayoría coincide en que los jóvenes hoy día son más abiertos y más modernos, influidos en algunos casos por otras culturas, adquiridas o aprendidas a través de las redes sociales, aunque no dejan de reconocer que aún existen jóvenes que sí manifiestan conductas homofóbicas. Decían: “no, para nada, son otros tiempos”; “la generación, al menos universitaria, se encuentra con un pensamiento más abierto, a favor de la equidad, de la igualdad”. Es evidente que, para estos sujetos, hay una diferencia entre generaciones, pero aún falta mucho por avanzar, pues quedan falsas creencias y estereotipos en esta juventud cubana. Al respecto, algunos mencionaban que estos temas no se tocan desde las primeras enseñanzas, y que las generaciones más avanzadas no ayudan a contrarrestar la homofobia que existe aún en la población cubana. El sujeto 1 defendía que: “es un tema que en las escuelas no se toca, en la enseñanza media y media superior, los padres no consideran que sean importantes”.

También juegan un papel importante los medios de comunicación masiva, específicamente las campañas en contra de la homofobia y toda la programación cubana, pues los sujetos no consideran que lleven el mensaje adecuado a la población, aunque estén de acuerdo con el objetivo. Argumentan, tanto en las entrevistas individuales como en la grupal, que lejos de lograr su cometido, provocan muchas veces la reacción inversa. El sujeto 1 dice que estas campañas son atendidas por el Estado y tenidas en cuenta por la presencia de Mariela Castro. Considera que la población: “no la acepta, ni siquiera mi generación; a ver, cómo decirte, la mastican, pero no la tragan”. En el caso de la sujeto 2, aunque está a favor de todas estas propagandas, define que el resto de la población piensa que: “te lo están metiendo por los ojos, quieren que lo aceptes a la fuerza... y entonces... es psicología inversa”. En esa percepción negativa aparecen sugerencias de mejorar estos mensajes y de buscar maneras más atractivas y realistas para llegar a los más jóvenes.

La religión es otro de los factores que influye, al reconocer el papel protagónico que ha jugado durante la consulta popular, con sus manifestaciones en contra del matrimonio igualitario. Plantean que esto ha tenido alta repercusión en la población cubana, aunque no en ellos: “creo que como hay tantas personas que son religiosas... más del 50 % de nuestra población es homofóbica”; “la cultura machista ligada a esa religión... pienso que es lo que ha influido bastante fuerte en que en la Cuba actual... se siga viendo una discriminación sexual”; “creo que influye grandemente la religión, porque son muchas las personas que les preocupa el hecho de la procreación y esas cosas”.

En cuanto a los factores sociales, es importante comenzar por el papel que ha jugado la Universidad en estos temas, como se explicaba en el primer epígrafe. Estos jóvenes no solo la identifican como un ente que les proporciona información, sino que ha tenido una alta influencia en sus maneras de pensar. Muchos alegan que antes de entrar a la universidad no tenían claras sus ideas sobre este tema, sin embargo, luego de toda la información adquirida y el estudio, en los casos de carreras sociales, pues han podido comprender mejor el fenómeno. Los sujetos que no estudian carreras sociales son los que más evidencian el distanciamiento social del que se hablaba anteriormente. Y los que muestran cierto interés es por la influencia de la familia o el grupo de amigos.

Con respecto a la familia, como otro factor que influye fuertemente en la manera de pensar de estos jóvenes, ellos reconocen que la educación que se les ha dado en la casa ha marcado cómo ven estas manifestaciones. Dice la sujeto 2: “yo creo que el 90 % se lo de debo a mi familia, porque mi papá es estudioso... es especialista en género, entonces desde niña estoy escuchando todos estos temas”; y la sujeto 5: “mi familia es religiosa igual que yo, pero ellos siempre me han formado bajo la base del respeto... aunque tampoco aceptan este tipo de manifestaciones”.

No obstante, no es el caso de todos, pues algunos provienen de familias con pensamientos que difieren del de ellos, por lo que juega un papel primario la formación como profesionales. Tal es el caso de los sujetos 1, 3 y 10. El primero decía: “mi mamá es homofóbica nivel Dios, yo siempre estoy en contradicción con ella”; el segundo: “mi familia está... influida por la cultura patriarcal... no lo aceptan... se resignan”; y, por último, la sujeto 10 expresaba: “yo creo que si es por mi familia yo hubiera sido homofóbica”. Por otro lado, hay estudiantes que ni siquiera han conversado del tema con sus familias.

Finalmente, el grupo de amigos es otro de los factores analizados que influye en la percepción de estos jóvenes, pero en menos casos. Por ejemplo, el sujeto 6, que no estudia una carrera de ciencias sociales, y que no habla del tema con su familia, indica que: “yo con quien hablo más es con mis amistades”. En relación a esto, en la bibliografía se mencionan conceptos como el de influencia grupal, citado en Batista (2014).

CONCLUSIONES

El análisis de los resultados nos permite realizar varias consideraciones generales sobre el tema estudiado. En primer lugar, es importante destacar que no todos los estudiantes universitarios cuentan con el nivel de información requerido para evaluar de manera adecuada el significado del matrimonio igualitario, para poder explicar y defender el porqué de su existencia dentro de nuestra sociedad. Por lo general, no cuentan con argumentos suficientes que les permitan defender o rechazar sus ideas y valoraciones sobre este

modelo de familia. En ocasiones, al analizar la existencia del matrimonio igualitario, se basan solo en los criterios de normalidad, de ahí que justifiquen que es “algo normal” y un derecho de todas las personas. No obstante, esta posición nos permite considerar que se ha avanzado en la aceptación del modelo de familia homoparental. Además, no se obtuvieron posiciones de rechazo, por ende, se percibe mayor tolerancia dentro de los jóvenes al aceptar su existencia.

De igual modo se percibe que aún persisten algunos prejuicios y estereotipos en el análisis de este modelo de familia. Esto conlleva a que, a veces, durante la evaluación, los argumentos se tornen ambivalentes, al tratar de explicar la existencia de este modelo en nuestra sociedad. Se constató, por ejemplo, que no siempre existe consenso sobre la posibilidad de concebir los procesos de adopción dentro este tipo de pareja. Esta es otra muestra de ambivalencia de criterios.

Otra consideración a la que arribamos es que el tema debe ser más debatido en los espacios universitarios, aunque en el caso de los sujetos que estudian carreras de ciencias sociales se percibe mayor conocimiento. Es por ello que se considera necesario promover el tema en todos los espacios y carreras. De igual modo, el debate debe ser propiciado dentro de otros grupos sociales, como la familia, los grupos de amigos y la propia comunidad. Generalmente, en estos últimos espacios no se promueve el debate, sino que se evita, para no ser rechazados y cuestionados por sus criterios. Creemos que aún es un tema tabú en algunos círculos.

La existencia de un mayor debate abierto, donde prime el respeto, la escucha empática y la presencia de argumentos convincentes puede ser un factor que favorezca el camino hacia la eliminación de prejuicios y estereotipos negativos hacia este modelo de familia, defendido dentro de nuestro cuerpo legislativo y, muy especialmente, en el nuevo proyecto de Código de Familia que pronto será analizado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, G. (2015). Percepción social de la homosexualidad. *Revista de Ciencias Médicas*, 25 (1), 75-83.
- Batista, P. (2014). *¿Todo el mundo cuenta? Percepción de exclusión social en el barrio Pilar-Atarés* [tesis de diploma]. Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, Cuba.
- CENESEX (2018). *Deconstruyendo mitos. En torno a las parejas del mismo género y las familias homoparentales*. La Habana: CENESEX.
- Centro de Estudios de la Mujer y Centro de Estudios de Población y Desarrollo (2018). *Encuesta Nacional sobre Igualdad de Género (ENIG-2016). Informe de resultados*. La Habana: Editorial de la Mujer.

- Macías, E. (2015). *Percepción social de los cambios socioeconómicos en Cuba con énfasis en el área de la educación* [tesis de diploma]. Facultad de Psicología, Universidad de la Habana, Cuba.
- Pérez Obregón, B. R., Rodríguez Niebla, K. L., Sáez Ferrán, L. M., Alcántara Paisán, F. C., Castillo Alabalat, M. L., y Guevara Couto, M. C. (2019). Actitudes no homofóbicas en estudiantes villaclareños de Ciencias Médicas: respeto a la dignidad humana. *EDUMECENTRO*, 11 (2), 64-83. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742019000200064
- Santoro, E., Salazar, J., Montero, M., Muñoz, C., Sánchez, E., y Villegas, J. (2012). *Percepción social*. México D. F.: Editorial Trillas.
- Suástegui, A. (2015). *Identidad y marginación en homosexuales* [tesis de diploma]. Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, Cuba.
- Velasco, V. (2009). La homofobia es también una memoria corporal. Recuperado de <http://psicologíacientífica.com/bv/psicologia-28-1-ética-homosexualidad-ideologías-y-prácticas-discursivas-en.html>

ÍNDICE DE AUTORES

ARANGO RODRÍGUEZ, LAURA. Licenciada en Psicología y diplomada en Psicología Social. Es profesora instructora de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana. arango.laura@psico.uh.cu

BERTONI ESTANQUE, GUIDO. Estudiante de 3er año de Psicología en la Universidad de La Habana. Ha sido alumno ayudante de investigación en la disciplina Psicología Cognitiva y Neurociencias. guidobertoni3@gmail.com

CABRERA FERNÁNDEZ, YALENA DE LA CARIDAD. Licenciada en Psicología. Actualmente desempeña su labor profesional en el Centro de Estudios Sociopolíticos y de Opinión. yccabrera@nauta.cu

CABRERA LORENZO, GABRIELA. Licenciada en Psicología. Es profesora en la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana. Participa en los proyectos de investigación de la disciplina Psicología Laboral y Organizacional en la temática Desarrollo organizacional y desarrollo de carrera, gestión del potencial y bienestar humano. gabriela.cabrera@psico.uh.cu

CABRERA RUIZ, ISAAC IRAN. Licenciado en Psicología, máster en Ciencias de la Educación y doctor en Ciencias Pedagógicas. Es profesor titular de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Central Marta Abreu de Las Villas y coordinador de la maestría en Intervención Psicosocial. isaacir@nauta.cu
de la Yncera Hernández, Nadosly de la Caridad. Es profesora investigadora de tiempo completo en la División de Ciencias de la Salud de la Universidad de Quintana Roo. (Chetumal, Quintana Roo, México). nadoslyncera@uqroo.edu.mx

DÍAZ PÉREZ, MAIKY. Máster en Gestión de Recursos Humanos y doctora en Ciencias Psicológicas. Es profesora titular de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana, coordinadora de la Maestría de Psicología Laboral y de las Organizaciones y jefa de departamento de Asuntos Multilaterales de la Dirección de Relaciones Internacionales del Ministerio de Educación Superior. maiky@psico.uh.cu

DOMÍNGUEZ GARCÍA, LAURA. Doctora en Ciencias Psicológicas. Es profesora titular en la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana, profesora de la Maestría en Psicología Educativa, vicepresidenta del Tribunal de Doctorado en Ciencias Psicológicas y miembro de la Comisión Nacional de la Carrera, del Colectivo de Carrera y del Científico. Investiga proyectos futuros, profesionales y valores en jóvenes cubanos. ldominguez@psico.uh.cu

GONZÁLEZ HERNÁNDEZ, KLENCY. Doctora en Ciencias Psicológicas y máster en Psicología Educativa. Es profesora e investigadora titular de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana, coordinadora de la Maestría en Psicología Educativa y coordinadora general del proyecto Bases Cerebrales y Componentes Cognitivos del Control Atencional, del Programa Nacional de Neurociencias y Neurotecnología. klency@gmail.com

GONZÁLEZ RODRÍGUEZ, ELIANA. Licenciada con título de oro en Psicología y Premio al Mérito Científico. Se desempeña como profesora adiestrada de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana. rod1994elianagonz@gmail.com

PEÑA SALAZAR, LILIA DENISSE. Máster. Es profesora de tiempo completo en la División de Ciencias de la Salud de la Universidad de Quintana Roo (Chetumal, Quintana Roo, México). psalazardenisse@uqroo.edu.mx

PÉREZ FERNÁNDEZ, ADDYS. Doctora en Medicina y especialista de primer grado en Psiquiatría Infantil. Es profesora asistente del Hospital Pediátrico Docente José Luis Miranda, de Villa Clara, y jefa del Grupo Provincial de Psiquiatría Infantil de Villa Clara. addyspf@infomed.sld.cu

POBLETE TRUJILLO, EMMANUEL. Doctor y maestro en Psicología por la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM), máster en Gerontología Social por la Universidad de Jaén (España) y licenciado en Psicología por el Centro Internacional de Estudios Superiores de Morelos. Es docente de la Facultad de Psicología de la UAEM y miembro de equipos de investigación en el Instituto Nacional de Salud Pública. emmanuel.poblete@uaem.mx

RODRÍGUEZ GARCÍA, ILIET. Licenciada en Psicología con título de oro. Es profesora instructora de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana. Pertenece al grupo de investigación Psicología Cognitiva y Neurociencias. Ha participado en estudios sobre neurociencias educacionales en colaboración con el Centro de Neurociencias de Cuba. ilietrg96@gmail.com

RODRÍGUEZ MARTÍNEZ, MIRIAM. Doctora en Ciencias Psicológicas. Es profesora consultante e investigadora titular de la Universidad de La Habana. mrodri@rect.uh.cu

ROQUE HERNÁNDEZ, MARÍA DEL PILAR. Doctora en Psicología. Es Profesora de Carrera Asociado "C" Tiempo Completo Def. en la carrera de Psicología, en la Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. roquehmp@gmail.com

SILVA GÓMEZ, ARLETTE. Licenciada en Psicología. Fue seleccionada “Graduada más destacada en deporte” y ubicada en el Instituto de Medicina Deportiva, donde se desempeña como psicóloga de los equipos nacionales de patinaje de carrera y patinaje artístico. Es la Secretaria General de las Brigada Técnicas Juveniles en dicho instituto. arletty0104@gmail.com

TOLEDO MÉNDEZ, MIGUEL ANGEL. Licenciado en Psicología, máster en Ciencias de la Educación y doctor en Ciencias Pedagógicas. Es profesor titular de la Facultad de Medicina de la Universidad de Ciencias Médicas de Villa Clara. miguelatm@infomed.sld.cu

VALENCIA CHÁVEZ, GABRIELA CAROLINA. Doctora en Psicología. Es Profesora de Carrera Asociado “C” Tiempo Completo Int. en la carrera de Psicología, en la Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. gabriela.valencia@zaragoza.unam.mx

