Conflictos asociados al rol profesional de Instructor Educativo de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas

Colectivo de Autores

Edición: Liset Ravelo Romero
Corrección: Fernando Gutiérrez Ortega
Diagramación: Roberto Suárez Yera

Ariadna Rodríguez Díaz-Canel, Yaima Águila Ribalta, Yakelín López Santos, 2014

Editorial Feijóo, 2014

ISBN: 978-959-250-949-8

Editorial Samuel Feijóo, Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, Carretera a Camajuaní, km 5 ½, Santa Clara, Villa Clara, Cuba. CP 54830

Índice

Introducción…….4

Desarrollo……7

Conclusiones…….51

Referencias Bibliográficas…53

Anexos…….58

INTRODUCCIÓN

Una persona a lo largo de su vida desempeña, en distintos grupos sociales, diferentes roles, algunos de ellos de forma simultánea. Los roles sociales no constituyen otra cosa que demandas desde la sociedad dirigidas al hombre, en tanto ocupante de diferentes posiciones de la misma. Estas demandas se refieren tanto a la conducta de ejercicio de rol como a los atributos del propio rol. Para Pichón Riviere los roles son modelos organizados de conducta relativos a una cierta posición del individuo en una red de interacción, ligados a expectativas propias y de los otros.

Cuando se considera un rol convencional, o sea, aquel que emana de una división del trabajo claramente definida, se constituye como pauta prescrita de la conducta que se espera de un individuo que ocupa una posición determinada. Tal es el caso de los roles de padres y madres en una familia, el de médico en una institución de salud, el de maestro en una escuela, entre otros. La cuestión, esencialmente, se refiere a cómo las normas y expectativas sociales establecidas se aplican a cada persona.

Toda relación social implica, como mínimo, un par de roles, por lo tanto es imposible identificar la definición de roles con aquello que pauta la conducta de un individuo solo. La naturaleza del vínculo humano determina la existencia de pretensiones y obligaciones recíprocas. Es así como interactúan padres e hijos, médicos y pacientes, maestros y alumnos, entre otros. En este tipo de relación la obligación de una parte corresponde al derecho de la otra. Obligaciones y derechos, así, forman un binomio por excelencia.

El papel que cada individuo debe desempeñar en el mundo laboral representa, en general, la forma en que se espera que se realice el trabajo. Suele estar configurado conjuntamente por el propio trabajador o trabajadora, por las personas que desempeñan ese mismo papel y por las terceras personas, cuyos roles interactúan con él o ella. El papel de cada persona se integra en el conjunto de la Organización y, en esta, los distintos roles existen unos en función de otros. Cada rol está relacionado con los de los demás y se refiere, también, al estilo de comportamiento y de relación con otras personas; las actitudes y, en ocasiones, al estilo de vida fuera de la organización.

Cuando una persona entra a formar parte de una organización, ocupará un puesto en la misma en función del trabajo que vaya a realizar. Esta persona tiene sus propias ideas acerca del papel o rol que debe desempeñar, asimismo, los demás tienen sus expectativas sobre el mismo y tales expectativas pueden expresarse de modo más o menos explícito y concreto. Alguien recién incorporado, poco a poco, va haciéndose una idea de lo que se espera de él y pueden originarse diferentes situaciones.

Una situación deseable se produciría cuando la persona percibe concordancia entre las expectativas de la organización y las suyas propias acerca del rol que debe jugar, su papel está claramente configurado y es asumido por todos; pero cuando la persona percibe divergencias entre ellas, se podría hablar de la existencia de un "conflicto de rol".

Estas situaciones de conflicto producto del desempeño de un rol profesional repercuten negativamente en el bienestar psicológico. Se les considera fuentes de tensión para la persona que así las vive y se incluyen entre las dimensiones subjetivas que contribuyen al estrés laboral, junto con la carga de trabajo, la responsabilidad sobre personas y tareas, las relaciones interpersonales, el grado de control y de participación, la inseguridad en el empleo, etc.

En la Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas (UCLV) existe el puesto de "Técnico 'A' para la atención integral al becario", más conocido como "instructor educativo", el cual tiene la tarea de contribuir a la formación integral del grupo de estudiantes que tiene a su cargo en la Residencia Estudiantil. En una investigación anterior (López, Y., Rodríguez, A., 2011) sobre problemáticas existentes en la convivencia en Beca, se partía de la idea de que las relaciones instructor educativo-becario constituían puntos clave en todos los procesos cotidianos de la Residencia Estudiantil. Entre sus resultados se destacaba una percepción del rol de los instructores educativos limitada a las actividades de control y organización de la higiene y la disciplina; obviando las demás funciones educativas que demanda el puesto.

El rol de instructor educativo es un rol profesional que permite organizacionalmente gestionar su perfeccionamiento a partir de la reflexión de su adecuación y pertinencia, de manera que se puedan actualizar las exigencias sobre la base de las características del contexto. Esto le permite a la Dirección de Beca conocer las contradicciones que se dan en el ejercicio del rol, y facilitarle

la capacitación y orientación que necesitan para el desempeño laboral, así como para lograr mayores niveles de coherencia entre la evaluación del desempeño y las exigencias de dicho rol.

Por tanto, surge la necesidad de abordar el fenómeno partiendo de las vivencias generadas a partir de las interacciones con los otros, de relaciones de cooperación y elaboración conjunta que propicia el trabajo grupal. Es así que se hace uso del Psicodrama en esta investigación, que como método aplicado al trabajo grupal, permite la creación de un espacio donde no se trata de enseñar; sino de estimular el aprendizaje desde la propia experiencia a partir de la creatividad y espontaneidad, herramientas que facilitan al ser humano el resolver problemas, enfrentar conflictos y relacionarse con los demás. Proporcionando un proceso vincular de afuera hacia adentro y viceversa, siendo el sujeto autor de su aprendizaje y de la construcción de su historia.

La presente investigación brinda una plataforma informativa a las facultades, que pudiera influir en la regulación de sus proyecciones y exigencias hacia la Residencia Estudiantil y, específicamente, hacia los propios instructores, permitiendo mejores colaboraciones en las funciones que cada uno tiene en el contexto.

En el nivel de las relaciones en Beca, la investigación contribuye a mejorar estas interacciones interpersonales, a partir de la identificación de los conflictos con los diferentes grupos, facilitando la resignificación de los mismos, en especial, los mantenidos con los estudiantes.

DESARROLLO

Entre los referentes teóricos que guiaron la investigación se encuentra la Teoría de los Roles Sociales, la cual es una contribución específicamente estadounidense a la Psicología Social. Surgió en las décadas de 1930 y 1950, a partir, sobre todo, de los estudios de Ralph Linton (1936), Talcott Parsons (1937), Theodore M. Newcomb (1942) y Theodore Sarbin (1943), así como de muchos otros especialistas en las décadas posteriores (Blatner, A., 2005).

En la evolución de la Teoría de los Roles también fueron importantes las aportaciones filosóficas desde la Sociología hechas por autores como Cooley (1902, 1909), Merton (1957), Mead (1934), Waller (1932, 1938), entre otros.

Se han analizado también, en algunos casos, con visiones más integradoras que otras, los roles en los diferentes contextos, específicamente en esta investigación se hace referencia a los distintos conflictos que pueden emerger en el desempeño de un rol (el de instructor educativo) en un ámbito laboral, utilizando como recurso de aproximación al fenómeno, el Psicodrama.

1.1 Aportes de la Sociología a la Teoría de los Roles

Es sabido entre los investigadores de la fuerte influencia de la ciencia sociológica en el surgimiento y desarrollo de la Psicología Social. Dentro del "modelo consensual", (denominación de las primeras tendencias que dieron origen a la Sociología como ciencia) se desarrolló el paradigma estructural-funcionalista, el cual tuvo un gran auge en los años 50-60 del siglo pasado en los Estados Unidos, y sus representantes teóricos principales fueron Talcott Parsons y Robert Merton. Precisamente ellos fueron de los primeros en hacer un uso sistematizado del concepto de rol social.

No obstante, queremos resaltar las ideas de George H. Mead (1934), exponente de la corriente interaccionista, la cual parte de la comunicación, en la que es vista la conducta como algo que se va construyendo según sean las relaciones intersubjetivas.

Uno de sus postulados más significativos es el de la formación del sí mismo (*self*) a través de la capacidad de desarrollar, gradualmente, en la niñez la asunción de los "papeles" de los demás y visualizar su propia actuación desde el punto de vista de los otros. Este es un proceso al que

Mead divide en tres etapas:

1)Primeramente el niño toma el rol de los otros significativos, individuos muy cercanos y que tienen una influencia muy fuerte en él, sobre todo en la infancia.

2)Después toma el rol de numerosos otros, es decir, aquellas personas con las que el niño participa en actividades. Específicamente los juegos desempeñan un papel importante en este momento del proceso. Aquí el niño produce varias autoimágenes y coopera con ellas a través de la actividad coordinada, actividad en la que existe toda una trama de roles sociales interconectados. En esta etapa tanto el *self* como el contexto se han tornado más estructurados y el niño comienza a percibir la existencia de reglas de juego, normativas y a adaptarse a ellas.

3) Finalmente el desarrollo del sí mismo se corresponde con la adquisición de la capacidad de tomar las normas, valores, etc., del otro generalizado, es decir, la comunidad en su conjunto.

Si bien los teóricos de la Sociología le señalan a esta tendencia el ubicarse en el extremo opuesto al pensamiento social anterior, negando de manera absoluta la objetividad, materialidad y estructuralidad de la realidad social (Rivero, 1998); es indudable el rescate que realiza sobre aspectos no profundizados en enfoques precedentes como el lugar de la subjetividad, en el que prevalece la imagen del hombre como un ente activo y creativo de su realidad social, capaz de definir y evaluar la situación, y en función de ello, orientarse.

Para la ciencia psicológica no solo fue importante por la trascendencia que le concede a la actividad de la mente humana, sino por la concepción que aporta sobre la formación y desarrollo de la subjetividad a partir de las interacciones sociales, en la adjudicación y asunción de roles. Concepción que luego fue retomada por psicólogos sociales como Pichón Riviere y que rompía con tendencias positivistas del siglo anterior, que hacían énfasis en la influencia de los factores externos en la conducta humana; pero solo para analizarla de forma mecanicista y reduccionista.

1.2. La Teoría de los Roles desde la Piscología

Desde la Psicología, específicamente, de enfoque social, el concepto de rol se ha aplicado en diversos ámbitos y a variados fenómenos psicosociales como la interacción social, la adquisición

de la identidad social, el aprendizaje de roles sociales, entre otros.

Sarbin (1943, 1954, 1964, 1968), fue uno de los psicólogos que más sistematizó la teoría del rol y describiéndola se refirió a esta en los términos siguientes: "La teoría del rol intenta conceptualizar la conducta humana a un nivel relativamente complejo. En cierto sentido, es una teoría interdisciplinaria pues sus variables se derivan de estudios de la cultura, la sociedad y la personalidad. Las amplias unidades conceptuales de la teoría son el rol, como unidad de la cultura; la posición, como unidad de la sociedad y el sí mismo, como unidad de la personalidad." (citado por Sheehan, J.G., 2000)

Según Sheehan (2000) al entender el comportamiento en un sentido teórico del rol, Sarbin propuso tres variables principales:

1) La precisión o la validez de la percepción del rol, es decir, cuán bien la persona ubica su posición con respecto a la otra.

2) La habilidad para representar un rol, en otras palabras, la efectividad de una persona para desarrollar sistemas de acciones o representar roles relacionados con posiciones.

3) La organización del sí mismo, es decir, cómo una persona se ve a sí misma, su autoconcepto.

La magnitud del impacto de los roles en el comportamiento de los individuos no solo se ha constatado experimentalmente con las famosas investigaciones sobre la asignación de roles en una cárcel simulada en la Universidad de Stanford y en los experimentos de Milgram (1974) sobre la obediencia destructiva en la Universidad de Yale, sino también sus efectos terapéuticos en la psicoterapia de grupo desde el Psicodrama (Canto, J.M., 1997).

Según el *Diccionario de Psicología Social y de la Personalidad*, de Harré y Lamb (1992), por rol hay que entender la conducta asociada con una posición particular en un sistema social. Para Show (1981) sería el conjunto de conductas esperadas que se vinculan con una determinada posición en el grupo. Según Sargent (1950) un rol es un modelo de conducta social que aparece situacionalmente apropiado a la persona en términos de las demandas y expectativas de quienes pertenecen al grupo. Los roles vienen enmarcados en un contexto específico y no representan la

totalidad de las conductas que puede exhibir una persona, sino tan solo una parte de la misma. (Canto, J.M., 1997)

Si bien el rol, como se asume en esta investigación, está relacionado con un comportamiento que exhibe el sujeto ante determinadas demandas sociales, por la posición que ocupa en el sistema de interacciones en el que se desarrolla; implica también un proceso complejo en el que se da un interjuego de adjudicación y asunción de roles, donde las características del contexto y del sujeto se tornan significativas, determinando particularidades en la expresión de dichos roles.

1.2.1 Enfoque de Pichón Rivière en el estudio de los roles

El interjuego de roles constituye un aspecto importante en la teoría pichoniana, y diversos desarrollos conducirán a su autor a darle un rango, tanto en la propia estructura y función del grupo, como en la utilización de la observación del interjuego de roles como instrumento técnico (para la coordinación del grupo). Se ha postulado, además, a Pichón como un continuador de la tradición inaugurada por Lewin y Mead.

Pichón Rivière desarrolla la idea de rol tomando como punto de partida las conceptualizaciones de G. Mead al respecto. Sin embargo, propone una visión más integradora que la de Mead, al sostener que el rol se constituye no sólo en relación con los otros sino también en relación con el entorno ambiental en su conjunto. Por ejemplo, una persona no asume el rol de campesino solamente porque los otros se lo adjudiquen, o porque lo asuma en forma abstracta sin relación con el medio, sino por el hecho de vivir en un ambiente rural.

Señala Pichón, en efecto, que "la internalización del otro no se hace como un otro abstracto y aislado, sino que incluye los objetos inanimados, el hábitat en su totalidad, que alimenta fuertemente la construcción del esquema corporal. [Por ejemplo], la noción popular de "querencia" o "pago" va mucho más allá de las personas que la integran y eso se observa en las reacciones en las situaciones de migración: el miedo a la pérdida paraliza al migrador campesino en el momento en que tiene que asumir un rol urbano provocando su marginación". (Pichón-Rivière, 1967, p. 452, citado por Buzzaqui, A, 1999).

Este autor, estudió los roles, fundamentalmente en relación con la vida de los grupos, estos se estructuran sobre la base de un interjuego de asunción y adjudicación de roles: "El rol adjudicado es el rol 'prescripto' o rol 'necesitado' en el grupo que debe ser cumplido por aquel que asume el

rol". (Pichón-Rivière, 1967a, pág. 452 citado por Buzzaqui, A., 1999). En la medida en que coinciden estos dos roles, el prescripto y el asumido, se produce el 'encaje', la articulación. La situación contraria al 'encaje' ocurre cuando no coinciden el rol adjudicado y el rol asumido.

Se puede decir que en el acontecer del grupo determinadas personas van a asumir estos roles correspondientes de acuerdo con sus características personales; pero no todo se realiza en términos de una tarea positiva como por ejemplo, al existir el chivo emisario y el líder saboteador.

Estas consideraciones llevan a exponer la clasificación de los roles en términos de su funcionalidad u operatividad que ofrece el mismo Rivière, es decir, si están o no al servicio de la tarea grupal. Sus diferencias son las siguientes:

a)Los roles deben ser complementarios para que sean funcionales y operativos. Cuando aparece la suplementariedad, invade al grupo la competencia, que esteriliza la tarea.

b)Los roles funcionales son aquellos que están al servicio de la tarea grupal, mientras que los no funcionales están al servicio de la pretarea.

c)Los roles funcionales y operativos son rotativos o intercambiables, mientras que los no funcionales son rígidos.

d)Los roles funcionales están relacionados con la salud, y los no funcionales con la enfermedad. "En un grupo sano, verdaderamente operativo, cada sujeto conoce y desempeña su rol específico, de acuerdo con las leyes de la complementariedad". (Pichón Rivière 1969b, págs. 320-322 citado por Buzzaqui, A., 1999)

En este punto, Pichón Rivière insiste en el concepto de aprendizaje del rol en el grupo primario, porque las fallas en la instrumentación (rol) generan en el sujeto un sentimiento de inseguridad que lo predispone a caer en una situación neurótica. El aprendizaje ha sido perturbado porque el sujeto se ha hecho cargo de las ansiedades del grupo, configurándose la situación de "chivo emisario".

En este interjuego de roles Pichón destaca dos dimensiones importantes en la dinámica grupal: lo vertical, relacionado con lo histórico, lo individual de cada sujeto, que le permite la asunción de determinados roles adjudicados por los otros integrantes del grupo y lo horizontal que es lo

compartido por el grupo, el común denominador que los unifica. “Lo vertical del sujeto y lo horizontal del grupo se articulan en el rol… Lo vertical es lo personal, lo histórico que se actualiza, lo horizontal es lo presente, lo grupal” (1970c, pág. 229 citado por Buzzaqui, A., 1999).

En este análisis pueden observarse varios planos: por una parte lo personal, o individual frente a lo grupal; y por otra, lo presente y lo histórico. Es así que en este enfoque el rol es visto en términos de relación, y por tanto, el rol es el resultado de disímiles interacciones, donde su manifestación va a ser singular en cuanto a las características del sujeto que lo encarna; pero es también social, puesto que carga con la historia del funcionamiento de dicho rol. Esto pudiera llevar a su ejecución de forma estereotipada o no, el fenómeno es plurideterminado.

Además de los aportes de la teoría pichoniana, existen otros investigadores que proponen un enfoque interdisciplinario en el estudio de los roles, desarrollándolo no solo en el aspecto epistemológico, sino también desde lo metodológico e instrumental.

1.2.2. Enfoque de Moreno en el estudio de los roles

Moreno se interesó en el concepto de rol desde 1923: “La función del rol es entrar en el inconsciente, desde el mundo social, para darle forma y orden” (Moreno, 1993). Entre sus reflexiones escribió sobre el amplio alcance de lo que él denominó “teatro de repercusión social”. Conservaría ese mismo lenguaje en la década de 1930, durante la cual precisó sus conceptos acerca de la sociometría, el psicodrama y su psicología de orientación social, los cuales tienen como base una teoría de los roles elaborada por sí mismo.

A decir de Blatner (2005) existen dos importantes diferencias entre la teoría sociológica de los roles y la de Moreno. Para comenzar, la primera tiende a ser un ejercicio académico, mientras que Moreno puso el acento en las aplicaciones prácticas, el empleo del análisis con las personas involucradas y para los propósitos de reevaluación y mejora de su vida.

La segunda diferencia es que Moreno advirtió que los roles podían ser desempeñados en forma más o menos creativa, lo que permite a los individuos ser más reflexivos y mostrar mayor disposición a la consideración de opciones.

Moreno presenta distintas descripciones de lo que es un rol, y sus definiciones fueron evolucionando junto con sus investigaciones, (es necesario señalar que toma como punto de partida el teatro) hasta que finalmente concibe al rol como "…la forma de funcionamiento que asume un individuo en el momento específico en que reacciona ante una situación específica en la que están involucrados otras personas u otros objetos."

Para él este concepto atraviesa las ciencias del hombre, la fisiología, la psicología, sociología y la antropología, y las une en un nuevo plano. La teoría de los roles no está limitada a una sola dimensión, la social, sino que abarca todas las dimensiones del ser humano: "No podemos comenzar con el proceso de roles en el momento de la adquisición del lenguaje, sino que para ser coherentes tenemos que estudiarlo en las fases no verbales de la vida." (Moreno, 1993, p.VI)

Para Moreno el desempeño de los roles es anterior al surgimiento del yo. Los roles no surgen del yo, sino que el yo puede surgir de los roles. En consecuencia, distingue tres dimensiones en la teoría de los roles: roles sociales, que expresan la dimensión social; roles psicosomáticos, que expresan la dimensión fisiológica; y roles psicodramáticos, que expresan la dimensión psicológica del yo.

> "Ejemplos de roles psicosomáticos son el rol del sujeto que come y el rol sexual. Pautas características de la interacción entre la madre y el niño en el proceso de la alimentación producen constelaciones de roles en el sujeto que come, que pueden ser estudiadas a lo largo de los diferentes períodos de la vida. El apego físico del bebé a la madre es un precursor del comportamiento ulterior en el rol sexual. Formas psicodramáticas de desempeñar roles como la inversión de roles, la identificación de roles, la doble actuación y la actuación a modo de espejo, contribuyen al crecimiento mental del individuo. Los roles sociales, se desarrollan en una fase posterior, y se apoyan en los roles psicosomáticos y psicodramáticos, en cuanto a formas anteriores de experiencia." (Moreno, 1993, p.VI).

Los roles tienen, a su vez, una dinámica ligada al desarrollo del ser humano. Los primeros roles, los psicosomáticos, son tomados (*role taking*) porque la contraparte del rol (la madre, por ejemplo, con el caso del rol ingeridor del bebé) los impone de cierta manera. Los roles psicodramáticos son jugados, o desempeñados (*role playing*) y esto implica una mayor plasticidad, por ejemplo frente a una madre impositiva, el hijo puede desempeñar el rol de

sumiso o de rebelde, o ambos en diversas ocasiones. Los roles sociales tienen posibilidades de ser creados (*role creating*) y así el rol de madre o de maestro pueden ser recreados a partir de las normas culturales y sociales, dentro de un estilo personal y relacionado con la propia historia (Bello, M.C., 2000).

Moreno afirmaba que cuando está afectada la espontaneidad (uno de sus núcleos teóricos) en un sujeto, sus roles se vuelven rígidos, estereotipados o limitados. Al desarrollarse la espontaneidad, permite desempeñar nuevos roles o creativizar los roles sociales ya existentes.

Dentro de la clasificación de roles sociales de Moreno, se puede encontrar un grupo de roles que es denominado en la literatura como "roles laborales" o "del trabajo" o "roles en la organización", que hacen referencia a las funciones que debe cumplir el sujeto que ocupa determinado puesto de trabajo, y por tanto, debido a que se desarrollan en un contexto específico, como es el organizacional, presentan características distintivas.

1.2.3 Roles en la organización. El rol profesional de instructor educativo

La naturaleza del trabajo va evolucionando y cambiando según el mundo laboral se hace cada vez más tecnológico y complejo. Las organizaciones tienden a adaptarse a los cambios modificando su actividad y su forma de organización del personal, siendo la división de funciones y del trabajo una opción para ello. Así, puede hablarse de trabajos de tipo administrativo, directivo, de inspección, de mantenimiento, de producción, etc. (Infiestas, A, 1991). A través de la asignación y el reparto de funciones, tareas y responsabilidades entre las personas que constituyen la organización, cada una ocupa una posición dentro de ella y en función de dicha posición se posee un conjunto de derechos y deberes (status) y se desempeña un rol o papel determinado.

De este modo, las personas constituyen organizaciones que les podrían sobrevivir, en tanto que se estructuran según un sistema de roles que pueden ser desempeñados por sucesivas generaciones y que está en un constante proceso de ajuste (Katz, D. & Kahn, R.L., 1985).

La división del trabajo se va acompañando de una diferenciación de papeles; así, por ejemplo, a quienes realizan trabajos de tipo administrativo se les asocia un papel que es diferente del que se atribuye a otros puestos (de tipo directivo, creativo, de inspección, etc.). En una misma organización se pueden encontrar muchos puestos de trabajo distintos entre sí, desempeñados por

personas que, con una formación y unas destrezas específicas para cada puesto, juegan el papel que la organización les asigna.

Los roles laborales hacen referencia al comportamiento, de acuerdo con las características exigidas a los individuos en función de los puestos de trabajo que ocupan. Inicialmente, cuando las exigencias de los puestos eran predecibles, la asignación de los trabajadores a los puestos constituía una tarea relativamente sencilla. En este sentido, las teorías de adopción de roles explicaban adecuadamente la adquisición de los roles laborales, ya que reflejaban fielmente las estructuras burocráticas de las organizaciones. (Dawis y Lofquist, 1969). Tras este aumento de la complejidad de la habilidades técnicas y sociales requeridas, la pregunta decisiva en este ámbito ya no era saber qué habilidades y conocimientos tenía el potencial trabajador, sino, cómo este iba a adecuarse y comportarse en el equipo donde tendría que desarrollar su labor (Belbin, 1993 citador por Aritzeta, A., Ayestarán, S., 2003).

La teoría de Belbin encuentra así un cierto paralelismo con los modelos de elaboración de los roles laborales, los cuales otorgan un papel activo a las personas en la definición y desarrollo de su roles. Desde esta perspectiva se plantea que los trabajadores cuentan con cierta flexibilidad para modificar ciertas conductas preestablecidas, formando su rol laboral a partir de las características personales. Asimismo, Katz y Kahn (1978), desde un proceso inicial de adquisición de roles donde los sujetos adoptan roles definidos previamente, desarrollan una perspectiva muy flexible donde factores personales, interpersonales y organizacionales interaccionan en un proceso dinámico que va modulando los roles que las personas adoptan.

Quizás, el modelo teórico que más se asemeja a la Teoría de Roles de Equipo sea el modelo de organización diádica del rol (Graen y Scandura, 1987), no tanto en su formulación donde se afirma que el desarrollo del rol se basa en un proceso de tres fases (adopción del rol, elaboración del rol, y rutinización de rol), sino en su objetivo: analizar cómo se coordinan e interactúan los integrantes de un equipo de trabajo para realizar tareas no prescritas previamente en sus roles. O lo que es lo mismo, analizar cómo la interacción entre los miembros de un equipo tiene como consecuencia la asunción de distintos roles interdependientes, funcionales y efectivos para la finalización de la tarea en equipo (Aritzeta, A., Ayestarán, S., 2003).

En una organización, el "rol" o "papel" de cada uno sería un conjunto de expectativas de conducta asociadas con su puesto, un patrón de comportamiento que se espera de quien desempeñe cada puesto (Kahn, R.L. & Quinn, R.P., 1970), con cierta independencia de la persona que sea.

Davis y Newstrom (1991) definen el rol como un patrón de conducta esperada de una persona al desarrollar actividades relacionadas con los otros. El papel o rol refleja la posición de una persona en el sistema social, con todos sus derechos y obligaciones, su poder y su responsabilidad. Con el objeto de estar en condición de interactuar entre sí, las personas necesitan anticipar de alguna manera el comportamiento de los demás.

En el caso del puesto de instructor educativo se les atribuye la misión de:

> "Garantizar las actividades relacionadas con la atención a estudiantes en la Residencia Estudiantil en estrecha coordinación con la máxima dirección del centro y las organizaciones políticas y de masas, con el objetivo de contribuir a la formación integral de las nuevas generaciones" (ver profesiograma en el Anexo).

Analizando estas funciones se podrían ubicar en tres grupos: las relacionadas con el control del Reglamento del estudiante becado, donde tiene la potestad de tomar medidas y realizar revocaciones producto de la disciplina; las del trabajo social y educativo, que implica todo lo que gira alrededor de la formación de intereses, valores culturales, sociales e ideológicos que den respuesta a los proyectos educativos en la Educación Superior; y las funciones investigativas en torno a problemáticas como la motivación, organización del trabajo, clima laboral, estilos de dirección y otros métodos de trabajo.

Se le exige además, ser graduado de nivel superior en especialidades relacionadas con su contenido de trabajo, aun cuando su puesto es de "Técnico 'A' para la atención integral al becario." Y se espera de él ser:

> "Una persona que se caracterice por tener gran serenidad, sentido de la responsabilidad, capacidad de escucha, planificación/organización, autoridad, un estado normal de la atención, capacidad de observación, motivación hacia el trabajo, aprendizaje de la experiencia y orientación al logro de objetivos. Distinguirse por su alto espíritu de equipo, así como identificarse y comprometerse con los fines del área." (Ver profesiograma en el Anexo).

En ocasiones, puede ocurrir una despersonalización en los roles en las organizaciones, sobre todo si se asumen de manera estereotipada; el grupo y la organización esperan determinado sistema de comportamientos, a pesar de la persona y el contexto temporal, extendiendo sus miradas solamente al puesto y obviando al sujeto que lo ocupa. Los instructores educativos tienen la tarea de contribuir a la formación integral del grupo de estudiantes que tienen a cargo, no obstante, se les hace necesario reevaluar su desempeño sistemáticamente; encontrar un equilibrio en lo que son como seres individuales, con sus historias personales y laborales, y el conjunto de funciones con las que son responsables ante la sociedad por su estatus.

Por tanto, surge la necesidad de analizar el fenómeno de una manera que permita la integración de los diferentes componentes, y posibilitar así relaciones equilibradas y desempeños exitosos. Esta es una de las contribuciones que realiza Moreno al crear su sistema de intervención, puesto que el Psicodrama no solo brinda conceptos, sino también instrumentos de uso práctico en una extensa variedad de situaciones: nombrar, analizar, diagramar y crear roles son algunas de las operaciones de la ejecución de este enfoque.

1.2 El Psicodrama, un método de acción e integración

El Psicodrama tuvo su origen en Viena y lo creó Jacob Levi Moreno, médico-psiquiatra rumano-vienés de origen judío sefardí nacido en 1889 en Bucarest, contraponiéndose a los métodos psicoterapéuticos de la época, pues por un lado constituyó una rebelión del grupo ignorado contra el individuo (concepto de "psicoterapia de grupo" acuñado por Moreno); y por otro, la rebelión del actor sofocado contra la palabra (creación del "psicodrama"). Pero fue a partir del Teatro de la Espontaneidad que partió la inspiración para el uso de técnicas dramáticas, la terapéutica de representaciones espontáneas, la piscoterapia de grupo y el aprendizaje de roles.

El psicodrama es un método para explorar problemas psicológicos y sociales, animando a los participantes para que actúen en los eventos relevantes de sus vidas, en lugar de simplemente narrarlos. Surgió con fines terapéuticos específicos, pero después fue adaptado a otras terapias y situaciones inusuales: a parejas, individuos, la asesoría psicológica, entre otras; por tanto, las aplicaciones del psicodrama abarcan diversas áreas: educación, negocios, desarrollo de las organizaciones, dirección de empresas y capacitación de personal, intervenciones *in situ* en el

patio de juegos o en las calles, retiros espirituales, programas de superación personal, desarrollo comunitario, etc. (Blatner, A., 2005).

Los problemas o situaciones que son explorados mediante la acción pueden ubicarse en el pasado —reciente o remoto—, presente o futuro. La dramatización debe plasmar no solo la conducta externa, sino también y sobre todo los aspectos psicológicos de esos eventos, como ideas y sentimientos no verbalizados, encuentros con personas ausentes, representaciones de fantasías sobre las ideas y sentimientos de los demás, prefiguraciones de posibilidades futuras y otros, los que ofrecen medios para estudiar el problema (Blatner, A., 2005). Lo primordial es que la dramatización permita una mayor autorreflexión. Esto es lo que distingue al psicodrama de otros tipos de montajes de carácter estrictamente teatral.

En el psicodrama se intensifican los sentimientos y las emociones utilizando movimientos del cuerpo apropiados para este fin. Al mismo tiempo se reaviva la imaginación hablando y determinando el lugar y el tiempo en que acaeció la situación conflictiva. El pensamiento trabaja al unísono por el uso del lenguaje y las intervenciones del doble que expresa verbal y no verbalmente lo que el protagonista sugiere con su comunicación no verbal. De esta manera se restablece la integración del individuo: los movimientos corporales reavivan las emociones, la memoria y la imaginación; a su vez la exposición verbal del protagonista, reforzada por las sugerencias del doble, reactiva los centros motores y hace más intensa la acción (Ramírez, J.A., 1998).

Moreno utilizó términos de la dramaturgia, porque las personas en la acción cambian posiciones y porque el psicodrama es utilizado no solo en psicoterapia. Creía que las personas involucradas en relaciones interpersonales y grupales disfuncionales no son necesariamente neuróticas o víctimas de una patología. Así, llamó “protagonista” y no “paciente” al individuo cuyo problema es el tema de la dramatización. “Director” a la persona que coordina la representación y “auxiliares” a quienes interpretan papeles secundarios, “audiencia” a los espectadores y “escenario psicodramático” al sitio donde ocurre la acción.

Una de las fuentes dinámicas de la fuerza terapéutica del psicodrama viene del grupo. Fue Moreno quien propuso que el grupo fuera agente terapéutico al igual que el paciente (Ramírez, J.A., 1998). Pensaba que todos los miembros de un grupo son agentes terapéuticos en cuanto

proporcionan por igual alivio o ayuda para los demás, subiendo al estrado para ayudar al protagonista a expresar más abierta y enfáticamente sus sentimientos, tomando el papel de doble o *alter ego* del protagonista.

Se establece entonces una auténtica terapia interpersonal, gracias a la espontaneidad y a la creatividad surgida en él (grupo) por medio de técnicas sociodramáticas, considerada por Moreno como un método de tratamiento de grupos, un método de acción que remite a una narrativa verbal, al espacio y al tiempo, produciendo diálogos y captando mensajes del inconsciente grupal cuando este hace movimientos corporales y los maximiza (Águila, Y., 2010).

La influencia dinámica y terapéutica del grupo se observa en las tres fases de una actuación psicodramática: caldeamiento, acción y participación (o compartir). 1) En el caldeamiento, por su espontaneidad, para lograr la integración y cohesión del grupo. 2) En la actuación, fungiendo como egos auxiliares y dobles. 3) En la participación, dando apoyo al protagonista al exponer sus "llagas", traumas y penas personales o situaciones satisfactorias similares a las expuestas por el protagonista. Moreno llama a esta última fase la "verdadera terapia de grupo", ya que en ella se realiza la catarsis del grupo y se complementa la del protagonista.

Existen algunas ideas básicas en la obra de Moreno que son necesarias dominar para el entrenamiento y la práctica psicodramática. Uno de sus conceptos más repetidos es el de la espontaneidad la cual define como: "La respuesta nueva a una situación antigua o una respuesta adecuada a una situación nueva" (Psychodrama, 1967, pp 50, 102, 130, citado por Ramírez, J.A., 1998).

Según Ramírez, J.A. (1998) Moreno distingue cuatro clases de espontaneidad:

1)La primera es aquella que reactiva las conservas culturales y los estereotipos sociales y da una cualidad a la acción, es la espontaneidad que da novedad y vivacidad a los sentimientos, a las acciones y a las palabras, aunque no sean algo nuevo ni original. (Psychodrama, 1967, pp. 89-91). A esta la llama dramática y la considera el "cosmético" de la psique pues la ve en los actores que saben dar vida y frescura a una obra teatral repetida mil veces, por la vivacidad con que las personas la presentan.

2)La segunda forma es la que crea algo nuevo rompiendo los moldes de las conservas culturales y engendrando nuevas formas de expresión, nuevas ideas y sentimientos. El que

tiene esta espontaneidad creadora se esfuerza continuamente por vivir experiencias nuevas dentro de sí mismo y cambiar el mundo que le rodea dándole nuevos modos de sentir, pensar y obrar (Ibid., p.91).

3)La tercera la llama Moreno la de originalidad. Que no es una producción completamente nueva como en la segunda clase, sino la expresión más viva y dramática de una forma antigua. Esta se basa en una conserva cultural, pero añadiéndole rasgos nuevos que expresan la situación actual del sujeto.

4)Finalmente, la cuarta forma de espontaneidad la ve Moreno en las respuestas adecuadas a situaciones nuevas. Es la adaptación plástica de las habilidades propias, la movilidad y la flexibilidad del ser que se adapta rápidamente al medio y estímulos que lo circundan (Ibid., pp. 92-93).

Por tanto, el Psicodrama, lo mismo que el antiguo Teatro de Espontaneidad de Viena, tiene como finalidad desarrollar la espontaneidad y así preparar al sujeto para resolver sus problemas personales.

El segundo concepto básico, íntimamente ligado con el de espontaneidad, es el de creatividad. Si el hombre es espontáneo, es creador en las distintas formas de espontaneidad (dramática, original, personal y adecuada). En cada una de estas hay algo nuevo creado por el sujeto.

"De cualquier modo que se defina la palabra creatividad, Moreno piensa que el resultado del acto creador es algo nuevo para el individuo, aunque no sea nuevo a lo restante del mundo, como puede verse en un niño que establece una relación nueva con otros seres. Puede también ser algo nuevo para el sujeto y para el mundo. El punto capital de la creatividad según Moreno es que el sujeto forma una relación nueva que no existía, y no precisamente que descubra algo que nunca había existido o que el hombre jamás había conocido" (*Interpreting Personality Theories*, p. 385, citado por Ramírez, J.A., 1998).

La creación acompaña al hombre espontáneo en su vida diaria, en sus obras comunes, en sus enfrentamientos con todo su ser a las situaciones nuevas o viejas que se le presenten en la vida. Está muy relacionada con lo que son para Moreno las "conservas culturales", las cuales "son el museo de las obras creadoras del género humano", que contienen los valores e ideales de una época cultural o de una civilización del pasado.

Mientras sirven de estímulo para nuevas producciones y creaciones, tienen un inmenso valor en el desarrollo de la humanidad; pero, pueden copiarse mecánicamente esclavizando al hombre en su vivir al enfrentar las nuevas facetas de la evolución y progreso humano con soluciones del pasado. Entonces la conserva cultural aprisiona el espíritu creador del hombre contemporáneo.

La conserva cultural es el producto de la espontaneidad y creatividad en un momento dado. Para Moreno las limitaciones del hombre y su fugaz existencia son razones que hacen que necesite apoyarse y copiar los moldes del pasado, por razón de su temporalidad, puesto que el momento presente, para Moreno, es solo un lazo inestable del pasado con el futuro.

> "Nuestra postura (…) ha sido siempre de un estudio directo y experiencial del momento: el hombre en acción, el hombre forzado a actuar en el momento. Es la consideración de la historia como parte del momento –sub specie momento- y no el momento como una parte de la historia" (Moreno, 1965, p.43 citado por Ramírez, J.A., 1998).

En el proceso psicodramático, es posible reconstruir la historia biológica, familiar y cultural del hombre desde el "aquí y ahora" de la experiencia. Todo instante vivido es un entrecruzamiento entre la historia del individuo y la acción presente, que son inseparables y ese punto, entre la verticalidad individual y la horizontalidad grupal, como diría Pichón Riviére, es el momento.

Desde la etimología de la palabra Psicodrama, psique y drama, que es una palabra griega que significa "acción", se traslucen los objetivos del método. A partir del trabajo psicodramático se provoca una "catarsis de acción" (Moreno, 1978).

El concepto de Catarsis fue introducido por Aristóteles, que utilizó el término para expresar el efecto peculiar que ejercía el drama griego sobre sus espectadores. En el Psicodrama, la misma se logra cuando se produce en el interior del sujeto un reordenamiento, una integración y un esclarecimiento que lo alivia y le permite recuperar su creatividad perdida. En este sentido, produce un efecto terapéutico (Minujin y Sorin, 1990, citado por Águila, Y., 2010), pero no en el espectador sino en los actores y el protagonista, quienes crean el drama y quienes, al mismo tiempo, se liberan de él.

Pero este efecto terapéutico, a decir de Blatner (2005) es producto no de la activación y expresión de intensas emociones, sino de la reunificación de partes de la psique que estaban separadas. La abierta manifestación de una emoción es solo el reflejo de un proceso interno de

reintegración. De acuerdo con Moreno (1950) “a toda catarsis de abreación debe seguirle una catarsis de integración”. Esto significa que no basta con tomar conciencia de las emociones propias. Hubo una razón para reprimirlas: parecían agobiantes; así pues, es importante “elaborar” de inmediato el significado de esos sentimientos e ideas para que puedan ser percibidos como aceptables, e incluso susceptibles de ser sublimados al servicio de la adaptación constructiva.

Es por ello que requiere de una formación ética por parte del coordinador o coordinadora; pues incluye el vínculo con este “observador”, con sus sentimientos (Winkler, 2000, p. 37, citado por Águila, Y., 2010) a partir de relaciones transferenciales y télicas. El tele, se puede definir “como la atracción o rechazo mutuo y a distancia entre dos o más personas, como el terapeuta y el paciente, o entre miembros del grupo” (Ramírez, J.A., 1998).

Moreno (1993), a su vez, lo define como la intuición, percepción y aceptación de las “actualidades”, esto es, de las cualidades físicas, psicológicas, morales, etc., de las otras personas, si el tele es positivo; o la intuición y percepción de características reales y actuales que producen el rechazo de la otra persona, si el tele es negativo. Plantea, además, que es el “cemento” que mantiene unidos a los grupos, por lo cual estimula las relaciones permanentes y las asociaciones estables.

Moreno hace hincapié en que el tele se diferencia del concepto de transferencia que sería entonces, el desarrollo de fantasías (inconscientes) que el sujeto proyecta sobre el coordinador, otorgándole una cierta fascinación, lo cual también puede ocurrir en las interrelaciones de los miembros del grupo, lo que sería una falsa percepción de la otra persona: “Después de haberse desvanecido la transferencia, continúan operando ciertas condiciones tele (…) Las relaciones tele entre el protagonista, el terapeuta, los yo auxiliares y los personajes importantes del mundo que ellos representan, son decisivas para el progreso terapéutico” (Moreno, 1993).

El psicodrama ofrece a través de sus conceptos una opción innovadora: la integración del cuerpo, las emociones y el pensamiento; la generación de nuevas formas de sentir y de pensar; la aceptación del otro; la fuerza del grupo (Águila, Y., 2010), el aprendizaje de nuevos roles y la capacidad de responder adecuadamente a situaciones generadoras de conflictos.

Por tanto, muchas son las aplicaciones que permite el enfoque en la variedad de problemáticas científicas existentes en el mundo de las relaciones humanas. En el caso de la presente

investigación, emerge como una alternativa efectiva en el abordaje de la temática de los conflictos.

1.3 El Psicodrama como alternativa innovadora en el estudio de los conflictos

1.3.1 Una aproximación al estudio de los conflictos

El conflicto es un elemento inevitable en la vida cotidiana. Todos los sujetos experimentan conflictos en algún momento de sus vidas y su resolución satisfactoria requiere de los implicados la utilización de una importante cantidad de energía. Si la resolución de un conflicto implica una salida razonable y aceptada por las personas que forman parte de él, vivenciarán estados de bienestar; de lo contrario, estarán día a día sufriendo las frustraciones, con la consabida carga de neuroticidad que la acompaña.

Los problemas que las personas enfrentan en la actualidad son el resultado de la alta complejidad de la interdependencia humana, por tanto el conflicto ocurre en el contexto de la interdependencia.

Desde la Psicología se parte de la idea de que el conflicto es inherente a la interacción humana. Al pensar en un sentido más restringido de la noción de conflicto se podría decir que conflicto es un choque de creencias o valores o intereses o direcciones. (Leoz, J, 2007). Un "choque" conflictivo no se produce solamente por diferencias de intereses, sino también porque estas diferencias son consideradas significativas, y para que sean tenidas en cuenta de esta manera requiere, según lo expresa Sara Cobb (2004), de un consenso que es construido por instituciones y grupos, y por lo tanto, son resultado de procesos sociales.

Según dicha autora "los conflictos deben ser entendidos como un fenómeno discursivo, un proceso que involucra la interacción de historias, una interacción que acaba por ser rotulada como problemática por el sistema en el interior del cual estas historias son contadas", y además los conflictos son definidos como tal "por el sistema en cuyo interior son observados" (citado por Leoz, J., 2001).

En el caso de Hocker y Wilmot lo consideran como “una lucha que se expresa entre, al menos, dos partes interdependientes, las cuales perciben metas incompatibles, recursos escasos e

interferencia de la otra parte en la obtención de sus metas" (1995, citado por Picard, A. C., 2002).

Moore (1986) identifica cinco elementos causales del conflicto (Picard, A. C., 2002). Esas causas incluyen asuntos vinculados a las relaciones interpersonales, conflictos de valores, conflictos de intereses, discrepancias sobre información acerca de hechos y discrepancias relativas a la inequidad estructural.

Deutsch, uno de los psicólogos que encabezan los estudios de conflicto, lo define como "lo que existe cuando ocurren actividades incompatibles" (1973). Sugiere más adelante (1994), que debajo de esa apariencia existen varios temas comunes que se entrecruzan a lo largo de diferentes disciplinas y tipos de conflictos. Este autor resume estos puntos comunes en varias proposiciones. Estas son:

1)La mayoría de los conflictos son conflictos de motivos mixtos en los cuales las partes en el conflicto tienen tanto intereses cooperativos como competitivos.

2)La mayoría de los conflictos pueden ser tanto constructivos como destructivos. El conflicto es la raíz del cambio personal y social y es el medio a través del cual los problemas pueden salir a relucir, y encontrarse soluciones. Lo importante no es eliminar o prevenir el conflicto, sino más bien desarrollar el conocimiento para trabajar las controversias y no eliminar las disputas.

3)En la mayoría de los conflictos los intereses cooperativos y competitivos de las partes permiten que emerjan dos procesos distintivos en la solución de conflictos: integrativo (cooperativo) y de lucha, o distributivo (competitivo). Asociadas con los diferentes procesos están las estrategias distintivas, así como las tácticas para lidiar con los conflictos, las que difieren en cuanto a los procesos de comunicación y actitudes subyacentes.

4)Que el resultado de un conflicto sea positivo o negativo depende de las fuerzas relativas de las partes en conflicto, en el sentido de que tengan intereses cooperativos o competitivos.

El conflicto ocurre en el contexto de la interdependencia. Para que el conflicto surja, las acciones de una de las partes deben afectar a la otra, si esto no ocurre, pueden existir diferencias, pero no un conflicto. (Katz y Lawyer, 1993). Es así, que el conflicto se asocia también a la percepción, si

ninguna de las partes en la interacción percibe la situación como problemática tampoco hay conflicto. Para que el conflicto aflore, una o más de las partes debe percibir el *status quo* como problemático y querer cambiar la situación en la cual ambas partes participan de manera interdependiente.

> Mara Fuentes (2000, p. 10) describe el conflicto "como un sistema dinámico en el cual los eventos y las comprensiones constantemente reestructuran y reinterpretan el pasado, el presente y el futuro (…) tiene un nivel tal de fluidez y complejidad que la trayectoria de un conflicto en particular nunca queda absolutamente fijada desde el inicio hasta el final. Pequeños e inesperados gestos, acciones, etc. pueden crear una gran cantidad de cambios en el resultado".

Por tanto, siempre que una relación esté caracterizada por una interdependencia negativa respecto a los fines, medios, o ambos, existe un estado de conflicto. Y específicamente, para que este surja las acciones de una parte deben afectar a la otra o ser percibidas como que pueden afectarla.

Filley (1989 citado por Fuentes, M., 2000,) enumera nueve condiciones que posibilitan la aparición del conflicto:

1. Jurisdicciones ambiguas**.** Cuando dos partes tienen responsabilidades relacionadas, sin que aparezcan claramente delimitados los límites entre ambas, hay grandes posibilidades de que aparezcan situaciones de conflicto.

2. Conflicto de interés. Esta situación está asociada a formas de evaluación y de proyectarse en relación con asuntos comunes.

3. Barreras de la comunicación. Las barreras en la comunicación, y en general las dificultades asociadas a ella, propician la creación de situaciones conflictivas entre las partes. El grado de conocimiento que una parte tenga de la otra tiene que ver con la aparición de conflictos.

4. Dependencia. Cuando una parte depende de la otra es muy probable que aparezcan situaciones de conflicto.

5. Diferenciación en la organización. Cuando el grado de diferenciación de una organización aumenta, se incrementarán las posibilidades de emergencia de conflictos, ya que la diversidad en los niveles de autoridad puede crear dificultades en la comunicación o disputas jurisdiccionales.

6. Asociación de las partes**.** Cuando las partes deben tomar decisiones conjuntas, la posibilidad de que surjan conflictos es mayor.

7. Necesidad de consenso**.** Si el consenso entre las partes es necesario, esto contribuirá a la creación de una posible situación de conflicto.

8. Regulaciones comportamentales**.** Si los intereses de las partes chocan con el contenido de las regulaciones, es muy probable que la presencia de estos procedimientos conduzca a conflictos.

9. Conflictos previos no resueltos. Todo conflicto previo no resuelto resulta ser un conflicto latente con el cual las partes enfrentan nuevas situaciones. Este hecho favorecerá la aparición de conflictos.

1.3.2. Importancia del estudio de los conflictos de roles

Una de las áreas a las que se ha llevado el estudio de los conflictos es el desempeño de los diferentes roles que las personas asumen a lo largo de sus vidas. En general, las personas buscan desempeñar roles congruentes con su sistema de creencias y valores, cuando no lo consiguen, pueden surgir conflictos personales y situaciones que son vividas como fuente de gran tensión para las personas. Algunos las soportan con un gran coste emocional, por tener que pasar por encima de su sistema de valores.

En la bibliografía en varias ocasiones se hace referencia a que el conflicto de rol surge debido a que una persona habitualmente desempeña varios roles, o a que un solo rol puede involucrar demandas incompatibles. Estos son clasificados en:

a) Conflicto inter-rol o entre-roles: cuando las expectativas asociadas con diversas posiciones de un individuo son incompatibles entre sí.

b) Conflicto intra-rol: cuando son incompatibles las expectativas asociadas con una misma posición.

Así, por ejemplo, el rol de madre de una mujer puede incluir algunas expectativas que entren en conflicto con aquellas pertenecientes a su rol laboral (inter-rol), o bien dos expectativas adscritas a su rol de madre pueden aparecer incompatibles entre sí (intra-rol).

Estos conflictos tienen sus propios mecanismos de solución. Sarbin y Alien, en su libro *Handbook of Social Psychology* (Linczey y Aronsosn, 1968) señalan cuatro modos de solución:

- Por medio de actos instrumentales o rituales. Con ello se refieren a aquellos actos que intentan modificar el entorno de donde proviene la tensión y el conflicto. Los aspectos más frecuentes son los de separar los roles en el espacio y en el tiempo, y dosificar la intensidad relativa que se dedica a cada uno. Esto último equivale a elaborar prioridades.

Frecuentemente también se crea un nuevo rol que con su novedad elimina o camufla los otros, poniéndose sobre ellos. Algunas personas en conflicto llegan a crearse el rol de víctima, de persona que siempre está al borde de sus fuerzas.

- Por medio de la atención selectiva. En este caso la persona no intenta modificar el entorno, sino sencillamente su conocimiento de él. Suele no atender a determinadas señales del medio, o sencillamente desarrolla el mecanismo de defensa del aislamiento o compartimentalización.

- Por medio del cambio de actitudes y creencias acerca de los diferentes roles. En estos casos, lo que cambia es la interpretación que se da a la realidad conocida. Quizá se resta importancia a alguno de los roles.

- Por medio del abandono del campo de acción. Puede suceder que se abandone físicamente, o de modos más sofisticados, como a través de tranquilizantes, o drogas, o el desarrollo de algún tipo de neurosis.

En el ámbito laboral los estudios hacen referencia al término de ambigüedad del rol, como un agente causal del conflicto, la cual se produce por una discrepancia entre la información necesaria para un adecuado desempeño del rol y la información de que dispone el ocupante de una posición. Puede darse por existir ambigüedad en la tarea (falta información sobre la definición del trabajo, sus metas y los medios con los que cuenta) o por ambigüedad emocional (dificultad para precisar lo que se espera de él y las consecuencias de sus acciones, incertidumbre respecto a la evaluación por parte de los demás, por ejemplo, ocurre en el desempeño de un

puesto por primera vez), o por ambos. Esto provoca que los trabajadores muestren serias dudas respecto a lo que los directivos o supervisores esperan de ellos, y sobre cómo satisfacer esas expectativas.

El conflicto y la ambigüedad de rol han sido identificados como un antecedente negativo en un número de estudios relacionados con el comportamiento y desempeño en el trabajo (Behrman y Perreault, 1984; Steers, 1977; Steers y Mowday, 1981; Fisher y Gitelson, 1983; Van SeU, Brief y Schuler, 1981 citado por Lloréns, F. J.; Aguado F., 1995). Se ha demostrado empíricamente que las influencias relacionadas con el rol tales como conflicto, sobrecarga, y ambigüedad, pueden tener un impacto en el comportamiento y respuestas afectivas de los miembros de una organización. Además, los investigadores han argumentado que la capacidad, adaptabilidad, y autoestima pueden influir en aquellas reacciones. El estrés que resulta tiene efectos negativos en la satisfacción con el trabajo (Churchill, Ford y Walker, 1976, citado por Lloréns, F. J., Aguado F., 1995).

Un modelo que propone varias consecuencias del conflicto y ambigüedad de rol es el propuesto por Bedeian y Armenakis (1981). Sus hipótesis se basan en que el conflicto y ambigüedad de rol originan un incremento de la tensión laboral, lo que repercute negativamente en la satisfacción con el trabajo. A su vez, unos niveles de satisfacción laboral más bajos aumentan la propensión a abandonar el trabajo. El conflicto y ambigüedad de rol también tienen efectos negativos directos en la satisfacción laboral y unos efectos positivos en la propensión a dejar el trabajo (Ferrys y Aranya, 1983; Mowday, Steers y Porter, 1979, citado por Lloréns, F. J.; Aguado, F., 1995).

Resumiendo lo presentado anteriormente en este epígrafe, se hace necesario tomar la sistematización que realiza acerca del tema de los conflictos, la autora Águila, Y. (2010), la cual presenta una clasificación de los mismos teniendo en cuenta el número de personas implicadas, y los subtipos de conflictos que en esos grupos se suceden, los cuales se pueden presentar como conflictos intrapersonales e interpersonales. Dicha clasificación se toma como punto de partida en la elaboración de las categorías de análisis en esta investigación.

1.3.3. Aplicación del Psicodrama al manejo de los conflictos

La manera que utilizan las personas para dar respuesta a los conflictos, es denominada por diferentes autores como estilos de afrontamiento o manejo del conflicto. Según Picard (2002)

puede entenderse que dichos estilos poseen dos dimensiones: la afirmación de uno mismo y la cooperación. La dimensión de la afirmación de uno mismo refleja la medida en que tratan los sujetos de satisfacer sus propias necesidades, mientras que la dimensión cooperativa refleja el grado en el cual tienden a satisfacer las necesidades del otro.

Thomas y Kilmann (1974) utilizan estas dos dimensiones para delinear cinco estilos en el manejo del conflicto. Cada uno de ellos representa un conjunto de habilidades que pueden ser útiles en ciertos tipos de situación. La opinión ortodoxa, por ejemplo, reconoce que "dos cabezas piensan más que una" (estilo colaborativo*),* también dice, "la bondad acaba con los enemigos" (estilo acomodativo*),* "la razón está en la fuerza" (estilo competitivo*),* "divide las diferencias" (estilo de avenencia*),* "deja las cosas tal como están" (estilo evasivo).

Por otra parte, el manejo de conflictos es un tema que constantemente es abordado en las experiencias psicodramáticas, y es concebido, a su vez, desde las bases filosóficas del Psicodrama, por considerar como uno de sus ejes centrales la categoría "encuentro". En la posición psicodramática, en lugar de partir de la noción de conflicto, se parte de la noción de "encuentro"; lo cual implica vivir la experiencia desde el lugar del otro o los otros.

El concepto de "encuentro" de Moreno, es vital en su obra. Lo define como:

> "…una categoría del ser, única e irremplazable (...) Encuentro significa más que una vaga relación interpersonal (…) dos personas o más personas que se encuentran, pero no solamente para enfrentarlas, sino para vivir y experimentarse mutuamente, como actores cada uno según su propio derecho, se captan cada una con la totalidad de su ser" (Moreno, 1993, p. 336).

Moreno habla de "comunicación mutua" y aclara que la palabra encuentro viene de la raíz "contra" y abarca no solamente las relaciones amistosas y de amor; sino también la relaciones hostiles o conflictivas.

En el lenguaje organizacional suele hablarse de conflictos funcionales y disfuncionales, según si producen desarrollo o no, para las personas y sus funciones a realizar, así como para la organización. En psicodrama, para algunos autores (Bello, M.C., 2006), se debe hablar del "rendimiento" como el cumplimiento de la tarea grupal, sea esta cual sea. Si la tarea no se realiza porque hay apatía, o porque los litigios la paralizan, se debe pensar que es tan disfuncional el

conflicto como la falta de conflicto. Ambas situaciones son síntomas de algo que sucede en el grupo y que hay que investigar. En términos del psicodrama, la espontaneidad del grupo está afectada en ambas situaciones, impidiendo el aprovechamiento de la creatividad grupal.

Cuando se habla de un conflicto "funcional" se está hablando de un desacuerdo al que se le ha buscado una solución creativa. Es decir que lo que puede ser conflictivo o no, es el manejo del desacuerdo, más que el desacuerdo mismo. El conflicto funcional, es desde el punto de vista del psicodrama un "encuentro", aún cuando no termine en un acuerdo total, porque el poder escucharse y entender la otra perspectiva, puede llevar a un enriquecimiento de ambas partes.

Al factor que interviene en el encuentro, Moreno lo llamó "factor tele", que como se hizo referencia en el epígrafe anterior, quiere decir, la más pequeña comunicación a distancia, y que difiere de la empatía en el hecho de que es una comunicación a doble vía. No se trata de alguien tratando de entender a otra persona, se trata del entendimiento mutuo que ocurre en el instante. Es una comunicación sin interferencias, sin ruidos, muchas veces sin palabras.

El trabajo de "encuentro" es entonces un puente que se tiende entre dos protagonistas que intercambian de forma vivencial su experiencia, y donde la inversión de roles cobra un papel fundamental. Se utiliza, en general, como modelo de resolución de conflictos y puede aplicarse en otros ámbitos (Bello, M.C., 2006). Este consiste (inversión o cambio de roles) en ponerse en el lugar de otra persona y ver y sentir las cosas desde su punto de vista.

La estrategia para el abordaje de los conflictos, según Blatner (2005) se reduce a combinar las técnicas del doble e inversión de roles. Así, basta abordar el conflicto haciendo comentarios sobre el proceso, asumiendo los roles de director y de antagonista. Este ejercicio elimina barreras de desconfianza, pues demuestra que las dos partes están dispuestas a renunciar, así sea brevemente, a su posición egocéntrica y a entrar en el mundo del otro, lo cual es un gesto de genuino interés. Este era para Moreno el "encuentro" ideal.

Por tanto, la intervención del psicodramatista en situaciones de conflicto no se dirige entonces específicamente a "resolver" los conflictos, sino a recrear la posibilidad del "encuentro". Las ventajas psicológicas de esta mirada de los demás con la ayuda de sus propios ojos son incalculables para conocer a los otros y valorar su punto de vista.

Es por eso que el Psicodrama emerge como alternativa para el estudio de los conflictos asociados al rol de instructor educativo, porque promueve, a través de sus recursos, instrumentos y técnicas; una concepción del ser humano, social y potenciador de su propio desarrollo a partir de la interacción con los otros, donde el grupo es considerado como un dispositivo en el que se hace eficaz la exploración de los diferentes procesos de orden psicológico, ya sea desde el nivel individual, grupal o social.

2.1 Paradigma cualitativo de investigación.

La ciencia psicológica ha estado dominada durante un largo período de tiempo por la epistemología positivista, la cual se ha expresado de formas muy diversas a través de las diferentes teorías y prácticas psicológicas concretas. Aun cuando a lo largo de la historia de la psicología se han producido no pocos puntos de ruptura en la representación teórica de su objeto, muchos, de forma explícita, colocaron el problema de la subjetividad como uno de los ejes relevantes en su construcción.

Varios investigadores han defendido una epistemología diferente, como emergente en la crisis de las ideas positivistas. Tal es el caso de Fernando González Rey (2000) quien postula principios importantes de una epistemología de la subjetividad, calificándola con el término de cualitativa, con importantes consecuencias metodológicas:

1. El conocimiento es una producción constructiva-interpretativa*,* es decir, el conocimiento no es una suma de hechos definidos por constataciones inmediatas del momento empírico. Su carácter interpretativo es generado por la necesidad de dar sentido a expresiones del sujeto estudiado, cuya significación para el problema objeto de estudio es sólo indirecta e implícita. Aquí la teoría está presente como instrumento al servicio del investigador en todo el proceso interpretativo, pero no como conjunto de categorías *a priori* capaces de dar cuenta de los procesos únicos e imprevistos de la investigación.

2. Carácter interactivo del proceso de producción del conocimiento. Este segundo atributo de la epistemología cualitativa enfatiza que las relaciones investigador-investigado son condición para el desarrollo de las investigaciones en las ciencias humanas, y que lo interactivo es una dimensión esencial del proceso de producción de conocimientos, atributo constitutivo del proceso para el estudio de los fenómenos humanos.

3. Significación de la singularidad como nivel legítimo de la producción del conocimiento. La singularidad fue históricamente desconsiderada en cuanto a su legitimidad como fuente de conocimiento científico pero en la investigación de la subjetividad reviste importante significación cualitativa, que impide identificarla con el concepto individualidad. La singularidad se constituye como realidad diferenciada en la historia de la constitución subjetiva del individuo (González Rey, 2000).

En este sentido, se hace necesaria la utilización de una metodología que esté en constante construcción y que le permita a los investigadores estudiar la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando interpretar, o sacar sentido de los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas; siendo el objetivo de la investigación la comprensión, centrando la indagación en los hechos.

La investigación cualitativa ofrece la oportunidad de centrarse en hallar respuestas a preguntas que se focalizan en la experiencia social, cómo se crea y cómo da significado a la vida humana, es así, que permite la comprensión de las complejas interrelaciones que se dan en la realidad. A decir de Stake (1995) entre los aspectos diferenciales de un estudio cualitativo se encuentran su carácter holístico, empírico, interpretativo y empático (citado por Rodríguez, G, Gil, J. y García, E., 2004).

Por tanto, los diseños cualitativos se distinguen por orientarse a describir e interpretar los fenómenos y son adecuados para los investigadores que se interesan por el estudio de los significados de las acciones humanas desde la perspectiva de los propios agentes sociales.

Es así, entonces, que la metodología cualitativa se constituye como una alternativa eficaz en el abordaje de la temática de los conflictos asociados al rol de instructores educativos, puesto que permite profundizar en sus realidades, no desde sus manifestaciones más generales, como pueden ser los disímiles discursos dominantes en las diferentes esferas de sus vidas sociales; sino desde la forma diferenciada y única en que el fenómeno aparece en la expresión individual en cada uno de ellos, permitiendo, a su vez, estudiar las diferentes tramas sociales que caracterizan sus sistemas de relaciones.

Esta metodología desde su carácter flexible facilita el trabajo con los grupos dando la posibilidad de comprender al grupo como entidad funcional y no ontológica, en él se dan fenómenos

experienciales distintos a la relación dual, resultando un contexto óptimo para la intervención desde el punto de vista psicológico.

Por otra parte, el Psicodrama converge como un método eficaz en la metodología cualitativa, puesto que valora la cualidad subjetiva de los fenómenos, los considera no como categorías fijas e inertes; sino como procesos en movimiento, vivos y dinámicos que no pueden ser explorados fuera del sentido que les otorga y construye el entorno. Es decir ninguna vivencia se puede comprender fuera de su contexto. Las identidades y categorías de vivencia son construidas y sostenidas en tanto su interacción con el medio socio-cultural, sobre el cual se dirige la comprensión y simbolización de su vivencia.

2.2 Diseño de investigación

La complejidad de un estudio cualitativo hace difícil predecir con gran precisión lo que va a suceder, por ello la característica fundamental del diseño cualitativo es su flexibilidad, su capacidad de adaptarse en cada momento y circunstancia, en función del cambio que se produzca en la realidad que se está indagando (Rodríguez, G. *et al., 2004*).

González Rey (2000) atribuye gran importancia al estudio de caso como diseño de investigación cualitativa, el cual representa una herramienta privilegiada para "el acceso a una fuente diferenciada que, de forma única, nos presenta simultáneamente la constitución subjetiva de la historia propia (subjetividad individual), y una forma irrepetible de subjetivación de la realidad social que le tocó vivir al sujeto".

La naturaleza del caso puede ser muy heterogénea (sujeto, grupo, institución, programa, etc.) y en parte condiciona el nivel descriptivo (tipo crónica, listado de rasgos, evaluación, intentos de contrastación), interpretativo, evaluativo o varios a la vez, que la investigación puede plantearse. La fuerza de estos estudios radica en que permiten concentrarse en un caso específico o situación e identificar los distintos procesos interactivos que lo conforman. (Águila, Y., 2010)

Existe una amplia proliferación de clasificaciones de los estudios de casos, como criterios de presentación de los mismos. Tomamos la elaborada por Stake (1994, citado por Rodríguez, G *et al.,* 2004) que expone como criterio el uso en su práctica, es así, que los diferencia en intrínsecos, instrumentales y colectivos. En esta investigación se corresponde con el primero, el que pretende alcanzar una mejor comprensión del caso en concreto. No se trata de elegir un caso determinado

porque sea representativo de otros, o porque ilustre un determinado problema o rasgo, sino porque el caso en sí mismo es de interés. El estudio está comprometido por el interés intrínseco del caso.

A su vez, Merrian (1988) llega a presentar como características esenciales del estudio de caso las siguientes: particularista, descriptivo, heurístico e inductivo. Su carácter particularista viene determinado porque se centra en una situación, suceso, programa o fenómeno concreto; es descriptivo porque pretende realizar una amplia e intensiva reseña del fenómeno estudiado; es heurístico en tanto el estudio ilumina al lector sobre la comprensión del caso; y es inductivo porque permite llegar a generalizaciones, conceptos e hipótesis partiendo de los datos, los que son obtenidos de diferentes fuentes, generándose mayor cantidad de información y, consecuentemente es más factible la validez y fiabilidad de sus conclusiones.

Existen variadas definiciones acerca de lo que es un estudio de caso, algunos autores lo conceptualizan como un método (Stenhouse, 1990; Patton, 1980), en esta investigación, se asume la posición del estudio de caso como una estrategia de diseño de la investigación cualitativa (Wolcott, 1992; Yin, 1993; Rodríguez, G. *et al.,* 2004), que se caracteriza por el examen detallado, comprehensivo, sistemático, y en profundidad del caso objeto de interés.

2.3 Métodos y técnicas

El método es la forma característica de investigar, determinada por la intención sustantiva y el enfoque que la orienta. Surgen bajo las concepciones y necesidades de los investigadores que trabajan desde una disciplina concreta del saber, la cual determina en cierta medida, a su vez, la utilización de los métodos concretos y las posibles cuestiones a tratar (Rodríguez, G *et al.,* 2004).

En esta investigación se hizo uso del Psicodrama como método, el cual parte de una visión del hombre y un cuerpo teórico específico, y del que se desprenden un conjunto de técnicas. Con el propósito de explorar problemas psicológicos y sociales, animando a los participantes para que actúen en los eventos relevantes de sus vidas, en lugar de simplemente narrarlos. “Por tanto, promueve, encauza y desarrolla el crecimiento personal, complementando el análisis verbal con el gesto, la expresión corporal y la actualización de las vivencias en las escenas.” (Águila, 2010).

Para algunos autores el Psicodrama es un paradigma (Reyes, 2006), para otros es un método (Blatner, 2005; Bello, M.C., 2000) y otros muchos utilizan sus técnicas sin recurrir en su

integridad al método psicodramático clásico, por ejemplo, en terapias conductuales, cognitivas, corporales, familiares y gestálticas.

A decir de Blatner (2005), el método combina los procedimientos del análisis cognitivo con las dimensiones de la esfera vivencial y participativa. La "ejecución" real de la interacción, con la intervención del cuerpo y la imaginación propios, como si la situación se estuviera desarrollando en el momento presente, traslada a la conciencia un sinnúmero de ideas y sentimientos por lo general inaccesibles a través de la simple recreación verbal de la situación.

Bello (2000) comenta que el Psicodrama es un método creado a partir de y para los grupos humanos que permite observar, diagnosticar, intervenir y evaluar por medio de la puesta en escena de situaciones cotidianas o imaginarias. Promueve un aprendizaje desde la propia experiencia a partir de la creatividad y espontaneidad, herramientas que permiten al ser humano resolver problemas, enfrentar conflictos y relacionarse con los demás.

La esencia del Psicodrama desde su caracterización, es la representación espontánea de la propia vida en escena (Bello, 2000; Reyes, 2006, citado por García, C., 2010), ya que se logra:

1. La representación a través de la actuación del mundo interno.
2. La intervención del cuerpo en sus variadas expresiones e interacciones con otros cuerpos, desde lo integral teniendo en cuenta tanto aspectos cognoscitivos como de los afectos.
3. La liberación de los sentimientos reprimidos para la obtención de alivio emocional, la toma de conciencia sobre la dinámica de los conflictos, y la readaptación a la interacción social.
4. Las relaciones interpersonales desde una perspectiva vincular-social, mediante el adiestramiento de la espontaneidad.
5. Profundiza en los significados inconscientes que emergen ampliando y resignificando la perspectiva con la que se percibe la realidad.

Es así, que se estimó necesario el empleo del método psicodramático en la investigación, puesto que permitió la posibilidad de dramatizar escenas sobre situaciones donde se visualizaba el rol que desempeñaban los sujetos del grupo de estudio. A decir de Reyes (2007, p. 178): "(…) nos permite desarrollarnos en el acto y el arte de vernos y crearnos." Esto promueve la creación de nuevas maneras de enfrentar las personas sus situaciones cotidianas, cambiando su posición

estereotipada que los mantiene encerrados en conflictos; rompe con el apego a los procedimientos tradicionalistas que no permiten el desarrollo profesional, y al mismo tiempo se aprenden nuevos recursos para trabajar en las situaciones que se presenten en la vida.

También se hizo uso del Sociodrama, el cual posee las mismas técnicas psicodramáticas, etapas, instrumentos y contextos de trabajo. Solo que el protagonista es el grupo, en el caldeamiento se tiene como objetivo ir a la temática vincular y de cohesión grupal. La dramatización tiene su atención en el grupo o subgrupos, a través de escenas subgrupales, esculturas o concretizaciones de imágenes grupales. El *sharing* está más concentrado en procesos grupales que individuales (Reyes, 2007). Se utiliza con frecuencia en el Entrenamiento de un rol profesional o de cualquier rol social que quiera optimizarse. (García, C, 2010).

Los instrumentos del Psicodrama, que operan como agentes dinámicos que dan vida al trabajo grupal son: *El protagonista, El coordinador o equipo de coordinación, Egos o yo-auxiliares, El grupo o público,* y *El escenario.*

Las sesiones psicodramáticas contemplan, en sentido general, tres momentos o etapas:

- **Caldeamiento:** Es la etapa preparatoria de la sesión, en la que se procura un incremento paulatino de la espontaneidad y la participación. Durante esta, los miembros del grupo adquieren confianza entre sí y se preparan para la tarea. El protagonista y el problema que resultan de esta etapa dan paso a la segunda fase: la acción. El coordinador, al escoger las técnicas que va a usar para el caldeamiento, tendrá en cuenta cuál es la finalidad primaria de la sesión y cómo se encuentra el grupo y sus procesos internos.

Existen caldeamientos inespecíficos y específicos. Un *caldeamiento es inespecífico* cuando no tiene un vínculo particular con la escena que se trabajará y ayuda al surgimiento del protagonista. Un *caldeamiento específico* constituye una preparación estrecha y directa para la escena posterior. El coordinador opera para favorecer en el protagonista un estado óptimo para la dramatización. (Minujin y Sorin, 1990, citado por Águila, Y., 2010).

El caldeamiento ayuda al protagonista a superar las resistencias y a dejarse llevar por una libre expresión ante el grupo, a compartir lo genuino de sus emociones. Se lleva al protagonista a olvidar que el tiempo actual existe y que su escena se desarrollará como si fuera el momento real (Águila, Y., 2010).

- **Dramatización o acción dramática***:* Es el conjunto de técnicas empleadas para el armado de las escenas y que conforman el conjunto operacional psicodramático. Tiene como objetivo la toma de conciencia del conflicto desde la vivencia, que incluye lo cognitivo-afectivo y lo corporal.

Localizada la escena a dramatizar, el protagonista no relata lo que ocurre sino va cambiando de roles con los yo auxiliares y, de esta forma, se va armando la acción que responde a la externalización del mundo interno del protagonista. *"(...) No se dramatiza lo que se quiere sino lo que se puede. El futuro aparece claramente determinado inconscientemente (...)"* (Pavlovsky, Martínez y Moccio, 1985; p. 97 citado por Águila, Y., 2010).

- **Compartir o *sharing*:** Es la tercera y fundamental etapa en donde se refuerzan las resignificaciones del protagonista y se elaboran las vivencias, así como se reintegra el protagonista al grupo. Es el momento de poner en palabras los sentimientos, recuerdos y lo que ha llamado la atención del proceso vivenciado, lo que haya evocado cada uno durante la acción dramática. No solo al protagonista, sino al grupo entero, porque es, además, importante que el primero sienta el apoyo y la comprensión de los miembros y para que estos también puedan abrirse y expresar sus vivencias.

Varios autores le llaman a esta fase la de "integración" o "elaboración", porque no es suficiente que el protagonista tome conciencia de su problema como producto de la catarsis de abreación ocurrida en la dramatización; sino que también es necesario que descubra la existencia de medios a su disposición para enfrentar eficazmente los retos de su vida.

A decir de Blatner (2005) la integración incluye: a) el desarrollo de una sensación de dominio sobre el problema, b) la recepción del apoyo del grupo y c) la preparación para volver a enfrentar los realistas desafíos del mundo exterior.

La técnicas psicodramáticas permiten al director asistir al protagonista en la representación de gran variedad de experiencias: escenas de la vida diaria, sueños, recuerdos, ilusiones, temores y fantasías. Las utilizadas en la investigación fueron: **Cambio de Roles, Soliloquio, Doblaje, Esculturas, Espejo, Silla vacía, Interpolación de Resistencias, Concretización, Maximización, Dramatización de escenas (Específicamente** la Dramatización explorativa y la Dramatización demostrativa) y **Multiplicación dramática.**

2. 4 Definición de las categorías de análisis

La metodología cualitativa asume una vía inductiva, parte de la realidad concreta y los datos que esta le aporta para llegar a una teorización posterior. Durante el proceso de investigación el investigador empieza a desarrollar "categorías" que coinciden con la información. Las categorías son posteriormente "saturadas", implica que se obtienen más instancias de las categorías, hasta que el investigador considera que las categorías son suficientemente relevantes (hay un reconocimiento en la idea de saturación, de que más categorías sería un ejercicio superfluo). El investigador intenta formular en términos más abstractos una expresión general de la categoría, esas definiciones más generales actúan como guías para el investigador, así como de estímulo para obtener más reflexiones teóricas (Mella, 1998).

En esta investigación las categorías fueron:

- **Conflicto Intrapersonal**: contradicciones del instructor educativo consigo mismo producto de frustraciones (que generan, ante el fracaso, conductas defensivas) en el desempeño de su rol o en el ámbito personal que afectan dicho desempeño; asimismo, por intereses contrapuestos (condiciones motivantes que pueden operar al mismo tiempo llegando a ser incompatibles: conflicto de atracción-atracción, conflicto de evitación-evitación, conflicto de atracción-evitación) o en los roles esperados, percibidos y actuados (tener varios roles esperados que, en algunos casos, se afectan unos a otros generando conflictos; un rol actuado que resulte diferente del rol esperado; o distintos roles opuestos o incompatibles al mismo tiempo; o existencia de ambigüedad en el mismo).

- **Conflicto Interpersonal**: desacuerdo de los instructores educativos con personas o grupos (o entre ellos mismos) y figuras de poder, que surge del hecho de que tienen que compartir recursos escasos o actividades de trabajo, o porque tienen diferente posición, metas, valores o percepciones. En casos extremos, el conflicto puede llevar a la interrupción de la actividad de los instructores y amenazar su desempeño en el rol.

Para el análisis de los resultados, de las sesiones psicodramáticas, se emplearon los **procedimientos** siguientes:

- *Análisis de contenido:* Es un método, un conjunto de procedimientos sistemáticos que busca descubrir la significación de un mensaje y consiste en clasificar y/o codificar los

diversos elementos de un mensaje en categorías, con el fin de hacer aparecer, de la mejor manera, el sentido. Se toman en consideración los datos registrados en las sesiones de trabajo, en cuanto al contenido emocional de las expresiones (intensidad y carácter) de cada uno y de las producciones grupales; y se analizan mediante el procedimiento de categorización y codificación. Con el mismo se verifican unidades de registro que posibilitaron la determinación de los indicadores y las hipótesis en relación con la explicación de estos, las categorías e inferencias. (Águila, Y., 2010)

- Se empleó, además, *la triangulación* con el objetivo de lograr mayor credibilidad de los registros evolutivos del grupo. En este caso, se utiliza la triangulación de la información y de fuentes**.**

2.5 Descripción del grupo de estudio

Los sujetos de estudio, en la investigación cualitativa, no son "unidades de observación" que tienen connotaciones individuales, sino informantes o participantes que dan cuenta de su visión de la realidad. A diferencia de la investigación cuantitativa el número de unidades no es lo más importante, acabando la recogida de la información cuando exista saturación de la misma (Pla, 1999, citado por Águila, Y., 2010).

La selección de los participantes en una investigación cualitativa se realiza porque estos cumplen ciertos requisitos, que en el mismo contexto no lo cumplen otras personas, se eligen de acuerdo al grado en que se ajustan a los criterios o atributos establecidos por el investigador.

En este caso para formar parte del grupo de estudio se tomó en cuenta:

1. Ser instructor educativo de la Residencia Estudiantil de la Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas.
2. Aceptar participar en la investigación.

De esta manera, el grupo quedó conformado por 13 instructores educativos, 3 hombres y 10 mujeres, siendo los instructores que actualmente trabajan en la Residencia Estudiantil de la UCLV.

2.6 Etapas de la investigación.

La investigación parte de los resultados de una investigación anterior, en la que se evidenció la necesidad de abordar el rol profesional de los instructores educativos. En esa etapa se trabajó con el grupo de instructores educativos y surgieron diferentes líneas de investigación en las que profundizar.

a) Preparatoria.

En esta etapa se procedió a la consulta de documentos como los perfiles de cargo de los instructores educativos, investigaciones realizadas anteriormente en el contexto; así como bibliografía, que facilitaran el establecimiento del marco teórico-conceptual y la elección del método a emplear.

También se pidió el consentimiento, tanto a la mencionada Dirección como a los instructores para realizar esta investigación, solicitud que fue aceptada.

b) El trabajo de campo.

Hasta el momento, el estudio había permanecido fuera del campo con, a lo sumo, algún acercamiento esporádico para recabar determinada información necesaria para el paso a esta etapa. Todo ello con el objetivo de iniciar una primera toma de contacto que permitiera a los investigadores un acceso al campo sobre la base del consentimiento informado.

El trabajo propiamente con el grupo de instructores educativos, a través del método psicodramático, se realizó en el mes de noviembre de 2011. Tuvo un total de 4 sesiones grupales, las cuales fueron realizadas en un período de una semana, con dos horas de duración cada una.

c) Analítica

Al situar esta etapa tras el trabajo de campo no quiere decir que el proceso de análisis de la información recogida se inicia tras el abandono del escenario, al contrario, la necesidad de contar con una investigación con información suficiente y adecuada, exigió que las tareas de análisis se realizaran durante el trabajo de campo.

El análisis de la información fue un proceso con cierto grado de sistematización que, en ocasiones, permaneció implícita en las actuaciones emprendidas por el equipo de investigación.

d)Informativa

El proceso de investigación culminó con la presentación de los resultados a la Dirección de la Residencia Estudiantil, con el objetivo de lograr una mayor comprensión a partir de esta propuesta de abordaje a las problemáticas estudiadas.

3. Resultados

El análisis de los resultados se realizó a partir de las categorías de análisis que orientaron la investigación.

Desde el inicio del proceso se manifestó la existencia de conflictos intrapersonales e interpersonales en los miembros del grupo. Es necesario resaltar que dicho grupo tiene poco tiempo de experiencia en el rol de instructor educativo o en el contexto universitario y, en algunos casos, en ambos aspectos. Solo uno de los miembros lleva ejerciendo cinco años y es, precisamente ella, a la que el grupo le deposita como la que tiene más características que cumplen con su ideal de instructor educativo (*"Ida se puede sentar encima del ideal"*). **Este rol está en construcción y, por tanto, se evidencian conflictos en cuanto al mismo** pues, por un lado, lo asocian con la cantidad de experiencia (*"Me ubico cerca pues llevo 5 años…"*); pero lo depositan en una persona a la que los estudiantes le llaman "tía" y que ha asumido los estereotipos asociados a quien se encarga de la limpieza, entre otros. Estas incongruencias son explícitas ya que el grupo se percibe, a su vez, como "profesores".

Desde la Teoría de los Roles (Pichón, R., 1967, 1969) siempre existe un rol complementario. En este caso, dicha complementariedad se refleja en las expectativas de las facultades con respecto al rol de instructor educativo, puesto que, precisamente la persona que encarna el Ideal es la que mantiene las mejores relaciones con las mismas ("…*he logrado compenetrarme con las facultades…"*).

Desde la primera sesión, se evidenciaron **conflictos intrapersonales producto de frustraciones en el ámbito profesional, en sentido general, y frustraciones en el propio desempeño del rol.** Estos estados emocionales generan problemas de motivación, pues algunos tuvieron que abandonar sus trabajos anteriores debido al proceso de disponibilidad laboral actual y por cuestiones de salud: "*Estoy un poco frustrada pues lo que me gusta es dar clases, problemas físicos me lo impiden*", "*Vengo del CEDER, nos queríamos como familia…"; "no me gusta ser*

instructor educativo, lo que me gusta son las clases, para eso me formé". A su vez, estos sentimientos de fracaso se reflejan en la ubicación lejana en la que los miembros del grupo se colocan con respecto al "Instructor educativo ideal", en la escena (Ver Relatoría de la sesión 1).

Estos conflictos que están vivenciando están relacionados **con la percepción que ellos tienen de su propio rol, en la que se manifiesta un pobre reconocimiento del mismo.** Esta inadecuada autovaloración se evidencia no solo en sus motivaciones laborales; sino también en sus relaciones con diferentes grupos en la universidad, los cuales funcionan como reforzadores de esto (*"…el trabajo de instructor educativo o el profesor de trabajo educativo es un trabajo muy mal comprendido…").* En la propia sesión 1, uno de los miembros del grupo, se expresa de manera impersonal, y desde un rol diferente al de instructor educativo ("*Admiro los instructores educativos, pues sin condiciones, se avanza"*). Esto se relaciona con el hecho de que voluntariamente imparte clases en una de las facultades, colocándolo en un estatus distinto al del resto de sus compañeros y reforzando dicha percepción del rol y la pobre motivación hacia el mismo.

Se identificaron **conflictos de intereses**, específicamente, **conflictos de atracción-evitación,** asociada a las formas de autoevaluación y de proyectarse en relación con su desempeño laboral, las cuales entran en contradicción cuando existen elementos que le atraen producto de la significación de la labor educativa que implica ("*me gusta trabajar con jóvenes; pero algunas cosas del trabajo no me gustan*"); y simultáneamente le produce rechazo el hecho de los escasos recursos materiales y conflictos con la institución.

Se manifiesta, además, en los instructores una **sobrecarga de roles, la cual está atravesada también por los estereotipos de roles de género**, puesto que, hay que señalar que es un grupo mayoritariamente de mujeres. A partir de las verbalizaciones que hicieron, se trabajó en el caldeamiento con la parte del cuerpo más cansada que tuvieran para dialogar con ella. Esto llevó a que desde la primera foto (ver Relatoría de la sesión 2) con que se trabajó, se enunciara el conflicto de la sobrecarga de roles *("Significa que ya no tengo tiempo con todas las cosas que tengo que hacer", "Me pesan los problemas que tengo", "Estoy casi al límite…"*) y que más adelante, se profundizara el tema en la segunda foto, la cual se desarrolló en una lucha entre los "problemas personales", los del "trabajo" y las "personas".

En este último, se hicieron reclamos como "…*es no hay, no hay*…", que unido a los primeros les provocan estados emocionales negativos (se trabajó una Escultura donde la protagonista propone representar el Agobio y la Ira). Durante la dramatización Mel es la emergente de esta sobrecarga, llegando a un momento de catarsis donde se percibe sin fuerzas para continuar ("*Cuando uno los problemas de aquí más los de afuera, siento que no puedo más*"). El único hombre que había en la sesión adoptó una posición de observador, solamente se involucró al final de la escena.

Los conflictos personales y sus estilos de afrontamiento también se constituyen fuentes generadoras de contradicciones en el desempeño del rol profesional. La tercera foto fue protagonizada por un instructor que trajo a escena un conflicto de aceptación de una dolencia física crónica que lo estaba haciendo sentir frustrado *("...tengo nada más que 28 años y yo quiero hacer mil cosas,... yo corría 6 km todos los días y ya no puedo, yo quiero volver a correr")*. Su estilo de afrontamiento estaba caracterizado por la evitación ("… *no hablar de mis problemas, de mis dolores, yo siempre trato de tenerlos guardados, siempre trato de reírme…")*, lo que se manifestó en escena cuando coloca al "Dolor" y al "Estrés" detrás de una puerta por la que no podía pasar para no encontrarse con ellos.

Esta manera de resolver el conflicto ante situaciones personales, generó un debate en el grupo en torno a las repercusiones que tienen cada una de las áreas de la vida, sobre el desempeño de su rol profesional *("Eso es normal, que los problemas de uno de la casa los trae a los lugares")*, produciéndose un ciclo de repetición de estos comportamientos inadecuados que acrecientan el malestar o síntoma (*"...se queda en un lugar se levanta y se va y al final vuelve de nuevo, cada vez es peor").*

Por otro lado, los instructores perciben obstáculos en las relaciones interpersonales que afectan el desempeño del rol: "*... hay algunos que no dependen de una persona, sino de muchas y algunas que no tienen interés*". Se **evidencian conflictos con diferentes grupos en la Universidad, debido a contradicciones existentes entre la percepción del rol que tienen dichos grupos y la que ellos tienen** ("…*se nos asignan cosas ajenas a nosotros.*"). Estas contradicciones se concretan en un grupo de expectativas hacia su rol que entran en conflicto con lo que ellos piensan que deberían ser, creando, a su vez, un **conflicto intra-rol**. Ellos demandan, por tanto, actitudes y comportamientos diferentes de los que reciben. Retomando el ejemplo del término de

"tía" que en Cuba es atribuido en los centros laborales y escolares, a las personas que desempeñan los puestos de cocinero, de auxiliares de limpieza, etc., es tomado como una actitud ofensiva por los instructores, ("*…nos ven como la tía, es por eso que nos faltan el respeto…"*); sobre todo, al tener ellos la expectativa de ser los "profesores" de la beca (Ver Relatoría de la Sesión 3).

Como ocurre en todo proceso de asignación de roles, hay una contrapartida en la asunción de los mismos; quiere decir que no solo se trata de exigir determinada actitud hacia el rol, sino a la existencia **de incongruencias entre el rol percibido y actuado que se manifiestan en los conflictos con los estudiantes, influidos por los roles de maternidad-paternidad,** ("*tengo una hija que es de la edad de los estudiantes, y siempre miro a las muchachitas como a la mía").* Ello provoca que los estudiantes se comporten con conductas regresivas, complementando la relación con un contra-rol exigido en la situación.

La influencia de estos roles de maternidad-paternidad, figuran como causas de conflicto en estas relaciones, cuando, además, **los estudiantes no asumen el contra-rol de "hijos", entrando en contradicción con las expectativas de los instructores.** Tal es el caso, de un diálogo que establece una de las instructoras, al traer un grupo de "muchachitas difíciles" en la Técnica de la Silla Vacía (Ver Relatoría de la Sesión 3). En la defensa que establece de su comportamiento ante las estudiantes les recuerda sus palabras cuando se presentó por primera vez en su cuarto: *"…les dije que podían contar conmigo que yo para ustedes era la segunda mamá, la mamá que no tenían en este momento…".* Téngase en cuenta, además, que las mismas están transitando de la adolescencia a la juventud y aprendiendo a manejar la independencia con los padres, pues están conviviendo con otros coetáneos lejos de sus familias.

Otra de las causas de este conflicto instructor educativo-estudiante es que se **transfieren patrones de los desempeños de roles profesionales anteriores que dificultan la construcción del nuevo rol** (como instructores educativos), traspolando estas experiencias a un nuevo contexto, con estudiantes de otras características y etapa de desarrollo evolutivo diferente. Algunos de ellos fueron maestros de enseñanza primaria, otros estuvieron en contextos militares de relaciones superior-subordinado. *("…era un oficial de la FAR…mantiene actitudes de esas… es un látigo")*. En este mismo caso se reconoce que la relación entre los estudiantes y el instructor era basada en el miedo; aún cuando esa situación ha ido cambiando, todavía mantiene

una imagen que daña un mejor acercamiento al becario obstaculizando las labores de diagnóstico y de formación (Ver Relatoría de la sesión 3).

Dificultan, también, la construcción del nuevo rol de instructor educativo y sus relaciones con los estudiantes, cuando, además, **traspolan sus experiencias como estudiantes a sus expectativas sobre el comportamiento de los mismos.** Esto se manifiesta en actitudes que les impiden ponerse en el lugar de ellos, principio importante para el logro de la empatía en las relaciones, obstaculizando, a su vez, la comprensión del fenómeno (*"...por eso hay que asumir, como la antigua generación, que antes los estudiantes…", "...para mí los profesores eran sagrados,...una palabra que dijera un profesor mío, era palabra de rey"*). Es así que en la sesión 3, en la dramatización, se desarrolló un diálogo entre dos bandos, uno de estudiantes y otro de instructores; y cuando se realizó uno de los Cambios de Roles, una instructora se mostró resistente (*"Me voy a poner aquí pero no sirvo para ser estudiante, como piensan los estudiantes hoy día, yo no estoy de acuerdo"*). Y más allá de la empatía, con estos comportamientos se hace difícil, en sus prácticas cotidianas, llegar a momentos de "encuentro" (Moreno, 1993); que aún cuando no signifique obtener un acuerdo total, el poder escucharse y entender la otra perspectiva, puede llevar a un enriquecimiento de ambas partes.

Las diferencias en opiniones, valoraciones y percepciones sobre algunos temas son causa, también, de los conflictos con el grupo de estudiantes becados. En esta misma escena del diálogo de la sesión 3, se hicieron reclamos al bando de instructores, por parte de los estudiantes, acerca de la escasez de recursos materiales (*"Usted sabe que con las condiciones y la alimentación tan malas que tenemos…"*), sobre inconformidades con medidas del Reglamento relacionadas con el cumplimiento de la guardia y la cuartelería *("...yo vine aquí a estudiar, yo no vine ni a limpiar, ni a hacer guardia, ni a nada…"*), y referentes a insatisfacciones en la atención que le debe dar el instructor al estudiante (*"...por qué no se acercó a mí para ver qué me pasaba, porque usted debía haberse preocupado por saber cuáles son mis problemas"*). Las explicaciones que se dieron, no satisficieron las demandas expuestas por ambas partes (Ver Relatoría de la sesión 3), puesto que el conflicto emerge del desencuentro de intereses entre ambos grupos.

Emergen conflictos interpersonales con las figuras de poder, reproduciéndose un ciclo de violencia como patrón de resolución de los mismos. Desde la primera sesión se enuncia este

conflicto, cuando al hablarle a los "obstáculos" que le impiden alcanzar al "Instructor educativo ideal", lo hacen desde una actitud de lucha, y refiriéndose a estos (profesores y administrativos) en una posición de poder respecto a ellos ("*No puedes estar por encima de mí*", "*Pondré empeño en vencerte*", "*Lucho cada día contra ti*"). Es llamativa la solución que encuentran, convirtiéndose de oprimidos a opresores**,** al tomar actitudes como pararse encima de los obstáculos y ponerles un pie encima de ellos.

Este patrón aparece en la sesión dos en la lucha entre los "problemas personales y del trabajo" y las "personas"; una vez más se dijeron frases como: *"Trataré de vencerte" "Lucharemos hasta el final".* Lo que en esta ocasión, lo que se realizó con el cuerpo anteriormente, ahora se ponía en palabras (*"No pueden ser un obstáculo para nosotros" "Ustedes no pueden vencernos a nosotros, nosotros somos los que tenemos que vencerlos a ustedes"*). De esta manera, se manifiesta una lucha por el poder en la que los instructores reproducen las mismas formas violentas de relación de las figuras de poder hacia ellos.

El grupo percibe al profesor, como figura de poder, en un estatus superior que los subvalora y no les reconoce la importancia de su rol. En la tercera sesión se desarrolla una escena que refleja dicho conflicto ("…*en las facultades ellos* (los estudiantes) *le caen atrás al profesor; pero en la beca yo soy quien tengo que caerles detrás*"), lo cual se relaciona, también, con la inadecuada valoración que los mismos instructores tienen de su rol ("…*el profesor, cuando doy clases en el aula los estudiantes me respetan; pero cuando llego a la beca es otra cosa…").* Esta situación, según ellos, es reforzada por los profesores (*"Pero los profesores no entienden eso…cuando un alumno llega tarde al aula porque tenía cuartelería el profesor dice 'a mí no me interesa que tú hayas tenido cuartelería, tú tenías que haber estado en mi clase'…")*.

Este conflicto interpersonal es manejado con un estilo acomodativo, generador de situaciones de conflicto con los estudiantes. En la sesión tres trajeron a dramatizar una escena en que un grupo de estudiantes les estaban pidiendo permiso para faltar a una cuartelería por tener pruebas en la Facultad; pero a pesar de que "estaba establecido" no ir al aula, los instructores decidieron ser "flexibles", lo cual provocó conflictos con otro grupo de estudiantes con los que no habían tenido "esa condescendencia" (Ver Relatoría de la sesión 3).

Uno de los miembros del grupo de instructores es profesor docente también, el cual fue el "chivo expiatorio" depositario de los conflictos con los profesores. El mismo fue dejado solo en escena, sin que el resto entrara a doblar diferentes roles en la dramatización (Ver Relatoría de la sesión 2). Fue un momento del proceso donde se actualizaron los sentimientos de inferioridad respecto a los roles profesionales.

Se evidenciaron, además, conflictos con los administrativos, de los cuales perciben que necesitan más reconocimiento y protagonismo en la construcción de ese "profesor de beca" al que aspiran (como denominación del puesto de trabajo que implica una reestructuración en las funciones). Desde la primera sesión en los argumentos que daban del por que de la distancia con el "Instructor educativo ideal", estos eran causa de problemas de motivación hacia el rol (*"Me siento distante pues se nos asignan cosas ajenas a nosotros.*", "*Los estudiantes no conocen casi a los de Beca pues por allí no va nadie. Me siento sin apoyo.*").

Sin embargo, depositan en estos directivos la solución a sus conflictos y a la sobrecarga de tareas. Durante una dramatización la "Esperanza" dialoga con la protagonista de la escena para buscar la solución a problemas de orden laboral y personal (*"…lo mando y le digo yo te puedo dar una semana de descanso, le doy unos pesitos y te pasas una semana en un campismo o sencillamente te vas para tu casa, aunque sea mediodía para que refresque, te recomiendo que veas una película o que te leas un buen libro"*). Esta potestad para otorgar vacaciones y pagos la tienen los administrativos ("la Esperanza"), situándolos en una postura dependiente y pasiva que los inmoviliza en la transformación de su realidad.

Se manifiestan mecanismos de defensa al desplazar la culpa en agentes externos, **visualizándose como víctimas en las diferentes situaciones.** En la Técnica de la Silla Vacía de la tercera sesión una instructora estableció un diálogo con un grupo de "muchachitas difíciles", depositando en ellas la responsabilidad de su actitud inadecuada en la relación ("*…si la comunicación a veces no procede… si yo soy un poco estricta con ustedes, un poco ruda, es porque ustedes no cumplen lo que está establecido…"*). Así también, se había manifestado en los "obstáculos" de la primera sesión, los cuales se refieren a elementos externos y ninguno se relaciona con características y/o comportamientos que dependan de ellos mismos. Este fenómeno los ubica en una posición de víctimas donde no hay lugar para asumir las responsabilidades que, como sujetos en relación tienen, dificultando el proceso de resolución de los conflictos.

Los análisis anteriores demuestran que en **los instructores se manifiesta una ambigüedad del rol desde lo emocional,** puesto que existe dificultad para precisar lo que se espera de él y las consecuencias de sus acciones, incertidumbre respecto a la evaluación por parte de los demás, teniendo en cuenta que muchos de ellos llevan muy poco tiempo en el desempeño del mismo, persistiendo emociones negativas asociadas al desempeño del rol (frustración, ira, angustia, agobio, dolor).

En los instructores se manifiestan problemas relacionados con la cohesión grupal como conflicto latente. En algunos *sharings* (compartir) de las sesiones se evidenciaba la carencia de encuentros en los que compartieran más allá de las reuniones formales y capacitaciones ("*Disponemos de poco tiempo para compartir y esto ha servido*", "*Buen espacio para vernos todos y escucharnos y ver cómo continuar y hacerlo bien.*"). No experimentan estados de cooperación y de trabajo en equipo (*"En el trabajo igual nada hay completo...cuando tienes esto, entonces no tienes el apoyo de una tercera persona"*). Manifiestan también necesidades de apoyo (*"...a veces la ayuda es más pequeña que los problemas",* "*…me gustó tener quien me aconsejara…"*), que afectan la vivencia de bienestar en la Institución, así como su compromiso con el rol.

Aun cuando los objetivos por los cuales se convoca al espacio, son para la identificación de los conflictos intra e interpersonales asociados al rol de instructor educativo, y que repercuten en el desempeño del mismo, el grupo devuelve a la coordinación y a sí mismo lo que les reportó desde lo personal.

Esto permitió develar cambios durante el proceso psicodramático, a partir de las historias compartidas y el abordaje de las problemáticas que les afectan como individuos y como instructores. El grupo logró resignificar los conflictos interpersonales (*"Me ha ayudado a reflexionar, a meditar y comprender los obstáculos que se me pueden presentar en la vida diaria y de esta manera sentirme feliz"*), autoafirmarse y trazarse nuevas metas, *("...nuevas expectativas de trabajo y en lo personal, más seguridad y confianza en el futuro"*), y elaborar nuevos aprendizajes, *("Nunca claudicar en nuestros propósitos…el camino, aunque pueda tener piedras en él, sortearlas y quitarlas, siempre mirar hacia delante…").*

Asimismo, en determinados momentos de las sesiones cuando estaban en el espacio psicodramático, miembros del grupo lograron experimentar procesos de toma de conciencia y objetivación respecto a su realidad. Por ejemplo, uno de los instructores que en escena revivió momentos de agobio y de ira en medio de sus problemas personales y del trabajo, pudo llegar a reelaborar su conflicto, encontrando alternativas para lidiar con su situación *("...yo tuve una esperanza, es bueno porque cuando uno vive así tan cerrado uno piensa nadie me puede ayudar, mentira, siempre hay alguien a quien tú te puedes acercar*)*."*

Logran analizar el conflicto interpersonal con los estudiantes desde un enfoque diferente al mantenido hasta el momento, pudiéndose poner en el lugar de sus estudiantes y experimentar niveles más profundos de comprensión de sus comportamientos *("...hay cosas que a uno se les van de la mano, por no tener ese momentico de hacernos reflexionar", "...porque uno piensa y otra cosa es lo que los estudiantes piensen como uno quisiera...)* Así también, concientizaron actitudes inadecuadas como la traspolación de sus experiencias como estudiantes a las expectativas sobre el comportamiento de los mismos ("*…ellos están en otra época, otro contexto y no tienen por qué ver las cosas como uno las mira…").*

De igual manera, es necesario destacar el cambio ocurrido en el estado emocional del grupo. Desde la primera sesión hasta la tercera las temáticas estaban relacionadas con los problemas, los dolores, la angustia y tensión de llevar varias tareas a la vez, así como sentimientos de frustración y de quedarse sin fuerzas. En la cuarta sesión se evidenció un clima diferente, mucho más distendido, donde las resonancias que llevaban a escenas mostraban actitudes más optimistas y nuevas motivaciones hacia su desempeño laboral: *"La felicidad", "Tú eres mi esperanza", "Con mis problemas y sigo" "Alegría", "Volar alto"* (Ver la técnica de la Multiplicación Dramática en la sesión 4).

Pudieron, además, ganar en conciencia sobre la importancia del grupo como red de apoyo, para un exitoso desempeño del rol. A su vez, reconocen la necesidad de crear espacios similares en los que se intercambie acerca de sus experiencias y situaciones de conflicto, coordinados por otras personas y por ellos mismos (*"Todos los días uno amanece con la rutina, con los problemas personales, con los problemas de trabajo, y entonces uno no se percata de que necesita momentos como este, para relajar, para consultar con el otro, para ver los problemas del otro, muchas veces nos olvidamos de eso")*.

En el cierre del proceso, compartieron las vivencias positivas generadas a partir de las experiencias del trabajo grupal. Refirieron palabras como: *"Tranquilidad, paz, unión, concentración, nuevas experiencias, reflexiones buenas", "amistad, amor, esperanza"*, en función del crecimiento personal que les posibilitó. También en la Multiplicación hubo escenas relacionadas con la amistad, la alegría que se comparte en grupo, así como la "*esperanza*" de contar con las múltiples redes de apoyo. Por ello, se hicieron propuestas de reunirse en otros momentos para sistematizar sus experiencias en el trabajo, apoyarse entre todos y hacerlo extensivo a otros grupos de trabajadores de la Residencia Estudiantil (Ver la Relatoría de la sesión 4).

También, en este cierre, con el objetivo de hacerlos conscientes de los procesos ocurridos en el grupo durante la experiencia psicodramática, se realizaron esculturas. Esto permitió develar que aún persisten en el grupo por la significación que tiene para sus miembros, conflictos interpersonales e intrapersonales, así como estados de frustración y pobre motivación hacia el rol.

CONCLUSIONES

En función de los objetivos trazados en la investigación y los resultados obtenidos, se arribó a las conclusiones siguientes:

- En el grupo, el rol de instructor educativo se encuentra en construcción y, por tanto, se evidencian conflictos en cuanto al mismo.
- Se identificaron conflictos intrapersonales producto de frustraciones en el ámbito profesional, en sentido general, y en el propio desempeño del rol; relacionados con la percepción que ellos tienen de su propio rol, en la que se manifiesta un pobre reconocimiento del mismo.
- Asimismo, existen conflictos de intereses, específicamente, conflictos de atracción-evitación**,** asociados a las formas de autoevaluación y de proyección en relación con su desempeño laboral. Entran en contradicción al existir elementos que le atraen por la significación de la labor educativa, y simultáneamente les produce rechazo el hecho de los escasos recursos materiales y conflictos con la institución.
- Se manifiesta en los instructores una sobrecarga de roles, la cual está atravesada también por los estereotipos de género. A su vez, los conflictos personales y sus estilos de afrontamiento se constituyen en fuentes generadoras de contradicciones en el desempeño del rol profesional.
- Se evidencian conflictos con diferentes grupos (estudiantes, profesores, administrativos) en la Universidad, debido a divergencias existentes entre la percepción del rol que tienen dichos grupos y la que ellos tienen. Estas divergencias se concretan en un grupo de expectativas hacia su rol que entran en conflicto con lo que ellos piensan que deberían ser, creando, a su vez, un conflicto intra-rol.
- Existen incongruencias entre el rol percibido y actuado, que se manifiestan en los conflictos con los estudiantes, influidos por los roles de maternidad-paternidad; estos últimos también son causa de conflictos, cuando los estudiantes no asumen el contra-rol de “hijos”, entrando en contradicción con las expectativas de los instructores.
- Los instructores educativos transfieren patrones del desempeño de roles profesionales anteriores que dificultan la construcción del nuevo rol; causando conflictos en las relaciones

con los estudiantes. Esto, unido a que traspolan sus experiencias como estudiantes a sus expectativas sobre el comportamiento de los mismos; y a que tienen diferencias en opiniones, valoraciones y percepciones sobre algunos temas.

- Emergen conflictos interpersonales con las figuras de poder, reproduciéndose un ciclo de violencia como patrón de resolución de los mismos.
- El grupo percibe al profesor docente, como figura de poder, en un estatus superior que los subvalora y no les reconoce la importancia de su rol. Este conflicto interpersonal es manejado con un estilo acomodativo, también generador de situaciones de conflicto con los estudiantes.
- Se evidenciaron, además, conflictos con los administrativos, de los cuales perciben que necesitan más reconocimiento y protagonismo en la construcción de ese "profesor de beca" al que aspiran. Sin embargo, depositan en estos directivos la solución a sus conflictos y a la sobrecarga de tareas.
- Se manifiestan mecanismos de defensa en medio de los conflictos intra e interpersonales al desplazar la culpa de estos en agentes externos, visualizándose como víctimas en las diferentes situaciones.
- En el grupo de instructores existe ambigüedad de rol desde lo emocional, pues se expresa dificultad para precisar lo que se espera de él y las consecuencias de sus acciones, también, incertidumbre respecto a la evaluación por parte de los demás; teniendo en cuenta que muchos de ellos llevan muy poco tiempo en el desempeño del mismo y que persisten emociones negativas asociadas.
- En estos instructores se manifiestan problemas relacionados con la cohesión grupal como conflicto latente, que afectan la vivencia de bienestar en la Institución, así como su compromiso con el rol.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Águila, Y. (2010). *Psicodrama: una alternativa en la identificación de conflictos en ciclistas adolescentes.* (Tesis de Maestría no publicada) Universidad de La Habana.
2. Aguirre, A. (2009). *Psicodrama y turismo: Una mirada a la institución.* (Tesis de Maestría no publicada) Universidad de La Habana.
3. Arias, G. (2002). El Psicodrama y el Sistema Instrumental en la Psicología. En *Nuestro Psicodrama*. COAP/MEDICUBA/SUIZA. Sao Paolo: Degaspari.
4. Aritzeta, A., Ayestarán, S. (2003). Aplicabilidad de la teoría de los roles de equipo de Belbin: un estudio longitudinal comparativo con equipos de trabajo. *Revista de Psicología General y Aplicativa.* 56 (1), 61-75.
5. Bales, R y P. Slater (1955). *Diferenciación de roles en pequeños grupos resolutivos.* Traducción. Universidad de la Habana.
6. Bello, M. C. (2000). *Introducción al Psicodrama: Guía para leer a Moreno.* México: Colibrí.
7. _____. (2006). *Jugando en serio, El Psicodrama en la enseñanza el trabajo y la comunidad*. México: Pax.
8. Bello, M. C. y Winkler, J. (1997). **"**Psicodrama, arte y parte". Revisado marzo del 2012, de: www.depsicoterapias.com
9. Bermúdez, J. R. (1994). *Qué es el psicodrama*. Buenos Aires: Celsius.
10. Bernard, M., Edelman, L., Kordon, D., L'Hoste, M., Segoviano, M., Cao, M. (1996). *Desarrollos sobre grupalidad. Una perspectiva psicoanalítica.* Buenos Aires: Lugar.
11. Betancourt, A. (1990). *La Experiencia Vivencial en la Dinámica de Grupos.* Editorial Iberoamericana de Ediciones. Puerto Rico: San Juan.
12. Blatner, A. (1996). *Acting-n Practical. Application of Psychodramatic Methods.* (3ra ed.). New York: Editorial Springer Publiohig Company.

13. _____ (2005). *Bases del Psicodrama.* México: Pax México.

14. _____ (2005). *El psicodrama en la práctica.* México: Pax México.

15. Buzzaqui, A. (1999). E*l "grupo operativo" de Enrique Pichón Rivière: análisis y crítica.* Tesis doctoral. Universidad complutense de Madrid. Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. Departamento de Psicología Social.

16. Canto, J.M. (1997). *Psicología de los Grupos.* Madrid: Síntesis S.A.

17. Colectivo de Autores. (2002). *Nuestro Psicodrama.* Sao Paolo: Degaspari.

18. Cukier, R. (2003). *Psicodrama bipersonal: su técnica, su terapeuta y su paciente.* Sao Paulo: Ágora.

19. Davis, K & Newstrom, J. W. (1991): *Comportamiento Humano en el Trabajo: Comportamiento Organizacional.* México: McGraw-HilI.

20. Emunah, R. (1994). *Acting for Real: Drama Therapy, Process, Technique and Performance*. Levittown, PA: Brunner Mazel.

21. Fernández, A.M. (2008). *La lógicas colectivas. Imaginarios, cuerpos y multiplicidades.* Buenos Aires: Biblos

22. Fuentes, M. (1993). *Psicología Social del Grupo*. Facultad de Psicología. México: Universidad Autónoma de Puebla.

23. Fuentes, M. (2000). *Mediación en la Solución de Conflictos.* Publicaciones Acuario. La Habana: Centro Félix Varela.

24. García, C. (2010). *Recursos pedagógicos construidos por entrenadores/as deportivos/as para trabajar la violencia escolar a través del Psicodrama Pedagógico.* (Tesis de Maestría no publicada) Universidad de La Habana.

25. González Rey, F. (1997). *Epistemología cualitativa y subjetividad*. La Habana: Pueblo y Educación.

26. _____(2000). *Investigación Cualitativa en Psicología: Rumbos y desafíos.* International Thomson Editores, S. A. de C. Y.

27. _____(2007). *Investigación cualitativa y subjetividad: los procesos de construcción de la información*. México: Mc Graw-Hill.

28. Hurtado de Barrera, J. (2001). *Procesos grupales y Psicología de la Integración*. Caracas: Fundación SYPAL.

29. Infiestas, A . (1991). *Sociología de la empresa.* Salamanca: Amar.

30. Ironson, G.H. (1992). Jobstress and health, SANDMAN, B.A., The measurement of job stress. En Cranny, C.J., Smith, P.C., Stone, E.F. *Job Satisfaction*. New York: Lexinton Books.

31. Kaes, R. (1995). *El grupo y el sujeto del grupo. Elementos para una teoría piscoanalítica del grupo.* Buenos Aires: Amorrortu.

32. Kahn, R.L & Quinn, R.P. (1970). *Role stress: a framework of analysis*. Chicago: Rand McNally & Co.

33. Katz, D & Kahn, R.L. (1985). *Psicología Social en las Organizaciones.* México: Ed. Trillas.

34. Kesselman, H. Y Pavlovsky (2006). *La Multiplicación Dramática*. Buenos Aires: Atuel.

35. Leoz, J. (2007) *Conflicto, mediación y psicología social.* Revisado en febrero del 2012 de http://www.campogrupal.com/conflicto.html.

36. Lloréns, F. J & Aguado, F. (1995). Un análisis del conflicto y ambigüedad de rol mediante un sistema de ecuaciones estructurales. *Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de la Empresa*. *1* (2), 147-156.

37. López, Y., Rodríguez, A. (2011). *Evaluación de las problemáticas asociadas a la relación instructor educativo-becario en las relaciones de convivencia en la beca universitaria.* Informe de investigación no publicado.

38. Minujin, A. y Sorin, M. (1990). *Introducción al psicodrama.* La Habana: Editorial Félix Varela.

39. Moreno, J.L. (1978). *Psicodrama*. Buenos Aires: Horme.

40. _____ (1993). *Psicodrama.* (6ta ed.) Buenos Aires: Lumen

41. Obst, J. C. (2006). El psicodrama de Jaco B Levi Moreno. Revisado en marzo del 2012, de: http://www.catrec.orp

42. Pavlovsky, E., Martínez, B. y Moccio, F. (1990). *Psicodrama; cuando y porqué dramatizar.* Buenos Aires: Búsqueda de Ayllu. S.R. L.

43. Picard, Cheryl A. (2002). *Mediación en conflictos interpersonales y de pequeños grupos*. La Habana: Publicaciones Acuario.

44. Quiroga, A. (2001). *Enfoques y perspectivas en psicología social. Desarrollos a partir del pensamiento de Enrique Pichón Riviere.* (7ma ed.). Buenos Aires: Ediciones Cinco.

45. Ramírez, J. A. (1998). *Psicodrama: Teoría y Práctica*. México: Facsimilar.

46. Reyes, G. (2007). *La práctica del Psicodrama*. Santiago de Chile: Rill

47. _____(2007). *Psicodrama: Paradigma, Teoría y Método.* Santiago de Chile: Cuatro Vientos.

48. _____(2009). *Crónicas psicodramáticas. Investigación en psicoterapia y en el área psicosocial*. Chile: Ocholibros.

49. Rivero, R. (1998). *Las representaciones sociales del rol paterno en la sociedad cubana actual. Sus implicaciones psico-sociopolíticas*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Filosóficas. Universidad Central Marta Abreu de Las Villas.

50. Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (2004). *Metodología de la investigación cualitativa*. La Habana: Félix Varela.

51. Sheehan, J.G. (2000). *Teoría del conflicto del rol*. Revisado en febrero del 2012 de http://www.ttmib.org/viejo/Sheehan2.htm.

52. Sintes, R. & Dotta, F. (2008). *Psicodrama: La terapia de los dioses caídos*. Uruguay: Psicolibros.

53. Turner, B.A. (1981). Some practical aspects of qualitative data analysis: one way of organizing the cognitive processes associated with the generation of grounded theory. *Quality & Quantity*. *15*.

54. Valiente, D. (1995). *Psicodrama y Psicoanálisis.* España: Fundamentos.

55. Winkler, J. (2000). El psicodrama: arte, ciencia y ética. *Giros de Aspas*, (5).

Anexos

Anexo 1: Relatorías.

SESIÓN 1

Objetivos:

- Promover un clima favorable para el trabajo en grupo.
- Realizar el encuadre del proceso psicodramático.
- Establecer las normas del grupo.
- Explorar la percepción del rol de instructor educativo.

Estructura:

1. Encuadre (presentación del espacio, expectativas, normas del grupo, negociación del tiempo y de la cantidad de sesiones)
2. Caldeamiento: Presentación de los miembros del grupo.
3. Dramatización: Escultura del Ideal de instructor educativo.
4. Sharing o compartir

Materiales

- Papeles
- Plumones
- Telas de diferentes colores
- Soga

Hora de inicio: 9:30 a.m.

Los miembros del grupo llegan tarde y de uno en uno. Todos se saludan al entrar y conversan entre ellos. En total estuvieron en la sesión 7 mujeres y dos hombres (uno de estos se incorporó más tarde)

Se comienza explorando las expectativas que tienen acerca del proceso partiendo de lo que le dijeron de para qué debían estar.

“Nos dijeron que era como un taller, una preparación con unas tesiantes” (mujer)

“Nos dijeron que eran unas tesiantes”

Se negocia la hora y los días que se trabajarán. El grupo acuerda que será de lunes a jueves, de 9:00 a.m. a 11: 00 a.m. insistiendo que se acabe a la hora que acordaron. Algunos expresan que van a faltar en determinados momentos porque diversas situaciones.

“Las personas, es difícil que estemos todos pues pasar cosas, así que mantengamos la planificación”.

Se acuerda que se pueden incorporar los que faltan hoy.

Los coordinadoras explican el objetivo y la forma en que se trabaja el Psicodrama, y el significado de las sillas vacías. (se dejó la silla vacía de la coordinadora que faltaba).

Comienzan a reconocer el espacio, trayendo a la mente otros momentos en que han estado allí, qué significados tiene para ellos (“reuniones y para algunos otro momento con las psicólogas”) y encontrando nuevas características en las que no se habían fijado para re significar el espacio.

Luego, se ponen en el centro materiales que irán acompañando el proceso (papel higiénico, chunche y la cámara). Hacen un círculo a su alrededor y algunos pasan al centro para reconocerlos y comienzan a decir para lo que creen que servirán. Una de las coordinadoras clarifica sus utilidades y funciones y los relaciona con las características que tiene el espacio: confidencialidad, libertad para expresarse y respeto a la individualidad.

Hasta el momento hay una miembro (Id) que se mantiene en una actitud resistente con risas constantes y desconcentrada (mirando varias veces hacia fuera) y en ocasiones hace partícipe de su resistencia a otros.

En el momento de la presentación (“Historia del nombre”), todos se muestran cooperativos y motivados por la tarea, se va produciendo un clima más distendido.

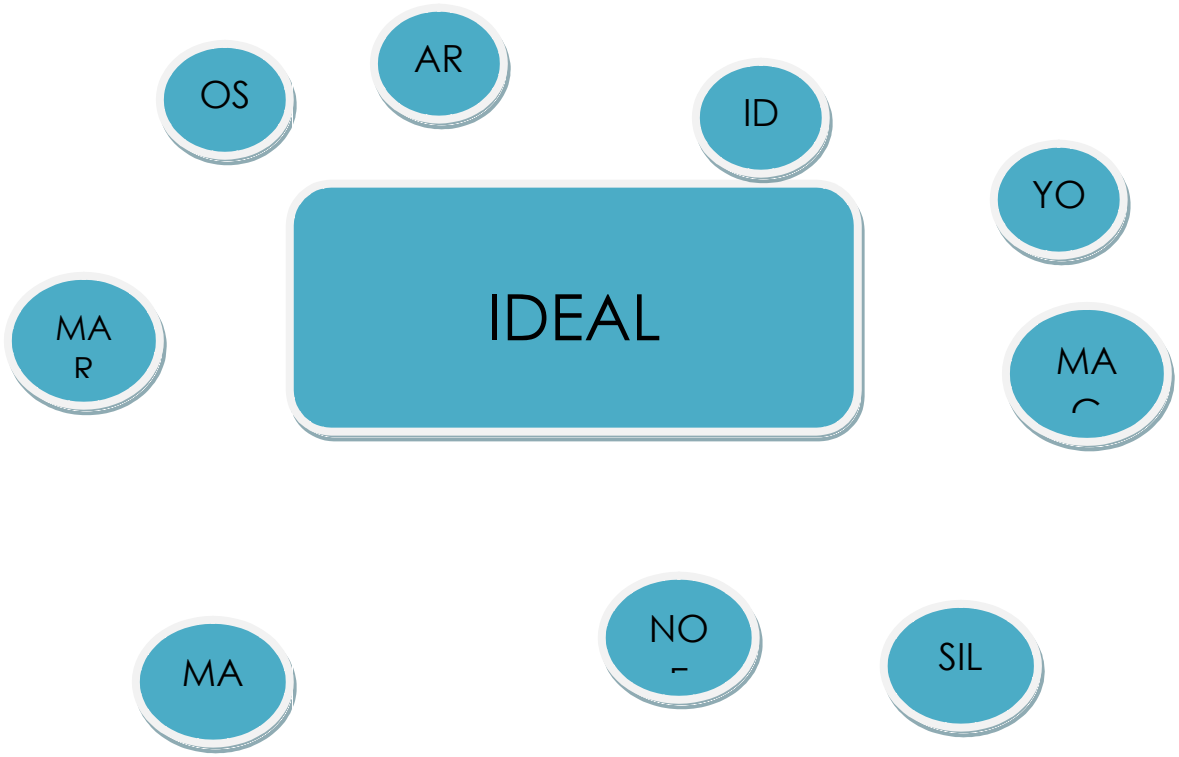
NOMBRE	SEXO	HISTORIA DEL NOMBRE
Yol	F	"*Me pusieron el nombre por una antigua novia de mi papá".*
Mag	F	*"El mío viene de una novela radial que su protagonista tenía ese nombre, en realidad mi nombre es M. M. pero me dicen Mag y me gusta más así".*
Mar	F	*"En realidad yo tengo dos nombres y el que mi mamá me quería poner era este pero como en ese tiempo no se podían poner nombres en Inglés le agregaron el otro, mi mamá lo cogió de un almanaque de santos y ese mismo me puso, más este; pero todos me llaman Mar ".*
Ma	F	*"Mi nombre es compuesto pero me dicen Ma y es el que a mi abuela le gustaba".*
Noe	M	*"Mi papá se llama Noe y mi mamá quería ponerme No; pero mi papá no entendió bien y cuando le preguntaron le dijeron ¿es No o Noe? Y él dijo: ese mismo, y me pusieron Noe".*
Id	F	*"A mí no me gusta, mi abuela por parte de padre lo decidió."*
Osi	F	"*Somos ocho hermanos y yo la única hembra, mi papá lee mucho y me puso el nombre de un dios egipcio*".
Ar	F	"*Mi mamá leyó una novela con la protagonista de ese nombre y decidió que cuando tuviera una hija le pondría así*".

Luego se presentaron las coordinadoras y en sus presentaciones llegó un miembro más:

- Sil (Masc): *“Me llamo Sil y lo que sé es que es un nombre brasileño”*

Se colocan en el centro algunos materiales y se le pide que juntos construyan una escultura del instructor educativo ideal. Mar toma la iniciativa y el liderazgo en dicha construcción.

Cuando terminan se les pide ubicarse a alguna distancia en correspondencia a cómo se sienten con respecto a ese ideal.



Ma: “*Yo estoy lejos pues comencé hace poco y no me gusta este trabajo.”*

Mar: *“Me ubico al lado de Ma porque empecé hace poco; pero puedo estar más cerca* (se cambió de lugar) *pues no tengo miedo, no hay condiciones pero con esfuerzo se puede.*”

Osi: “*Me siento cerca porque el edificio es muy bueno y los estudiantes son muy buenos, prevalece la comunicación. Al principio no me gustaba, vine para acá porque sobré en el Colegio; pero ahora me gusta.*”

Ar: “*Me gusta mi trabajo y el método persuasivo, me siento cerca.*”

Yol: "*Llevo poco tiempo, no me ubico pegada, pero no tan lejos, me gusta trabajar con jóvenes; pero algunas cosas del trabajo no me gustan*"

Id: "Me ubico cerca pues llevo 5 años, he logrado compenetrarme con las facultades. Para mí estoy muy cerca y mi trabajo me gusta."

(Noe: "Id se puede sentar encima del ideal")

Mag: "*A corta distancia. Desde joven he sido maestra. Estoy un poco frustrada pues lo que me gusta es dar clases, problemas físicos me lo impiden. En este trabajo no estoy exactamente en lo que me gusta, pero estoy cerca.*"

Sil: "*Un poco distante. Siempre he trabajado con adolescentes y jóvenes. Me siento distante pues se nos asignan cosas ajenas a nosotros.*"

Noe: "*Un poco alejado. Me falta para llegar a ser un buen instructor educativo; y no me gusta ser instructor educativo, lo que me gusta es dar clases, para eso me formé. Admiro los instructores educativos, pues sin condiciones, se avanza*" (comenzó hace 2 años e imparte clases sin cobrar)

Ma: "*Vengo del CEDER, nos queríamos como familia, allá no se hace trabajo educativo, y no me gusta* (el trabajo) *no lo llevo en la sangre. Las condiciones del edificio son pésimas. La relación con los estudiantes mejora pues ellos lo van conociendo a uno. La Facultad de… no se preocupa por los estudiantes. Los estudiantes no conocen casi a los de Beca pues por allí no va nadie. Es difícil porque cuando se necesitan cosas materiales solo puedo darles consuelo. Me siento sin apoyo. Me siento distante de la escultura y no sé cuánto tiempo me tome adaptarme*"

Id: "Me tocó momentos difíciles, pues yo sustituí a unas compañeras en el 900. A mí me faltaron mucho el respeto y hasta expulsaron a una estudiante por esto. A todos nos han tocado momentos difíciles."

Le hablan al Instructor Ideal:

Ma: "*Necesitas paciencia*"

Noe: "*No me apures que esto lleva tiempo*"

Mar: "*Te puse estos colores, pues debes ser puro; pero tienes que ser valiente y estar dispuesto al sacrificio, busca la energía positiva. Me sentí muy mal al principio y me he ido acercando y me ha gustado*" (Cuenta una anécdota sobre un encuentro con estudiantes suyas en el Coppelia)

Ma: "*El 900 es experiencia*"

Id: "*Yo no lo cambio*"

Se les pide que coloquen los obstáculos que están viendo que no les permite alcanzar al Instructor Educativo Ideal. Y que les hablen.

Mar: "*Yo te venzo pues tengo que acomodarme, es lo primero que hago y lo tengo que hacer*"

Ma: "*Pero hay obstáculos que no dependen de una persona, sino de muchas y algunas que no tienen interés*"

Nombran los obstáculos:

"*Robos, desinterés administrativo, desinformación, problemas de convivencia en los cuartos, problemas de educación familiar, diversidad de procedencia*"

Mag: "*Los estudiantes nos ven inferiores a ellos, ellos están por encima, nos ven como la tía, es por eso que nos faltan el respeto, y no limpian, en las facultades ellos le caen atrás al profesor; pero en la beca yo soy quien tengo que caerles detrás*"

Ma: "*Sí se ve la diferencia entre el profesor de la facultad y el profesor de Beca*"

Algunos se sientan encima de sus obstáculos y les hablan:

Noe: "*No puedes estar por encima de mí*"

Mar: "*Caminemos juntos hasta que pueda resolverlo*"

Mag: "*Pondré empeño en vencerte*"

Yol: "*Lucho cada día contra ti*"

Sil: "*hay que buscarte solución*"

Mar y Noe se paran encima de él. Mag y Sil ponen un pie encima de ellos e Id. Osi, Ma y Ar se paran delante de ellos. Yol se para detrás.

Sharing o compartir

Algunos dicen que se sienten liberados, felices, halagados, fuertes.

Noe: "*Me he sentido más relajado, combinando lo humorístico con lo serio, sirve de desahogo, pude llenarme espiritualmente, pude ver que no estoy tan mal.*"

Ar: "*Buen espacio para vernos todos y escucharnos y ver cómo continuar y hacerlo bien.*"

Yol: "*Disponemos de poco tiempo para compartir y esto ha servido*"

Mar: "*Uno puede ver que no todo es malo*"

Ma: "*Me sentí un poco tímida; pero ha sido muy grato*"

Sil: "*Pienso que ha sido un encuentro en que se aprende, yo hoy estoy sin ganas de hablar, nos ayuda a pensar.*"

SESIÓN 2

Objetivos:

- Explorar los conflictos intrapersonales e interpersonales relacionados con el rol profesional de instructor educativo.

Estructura:

1. Caldeamiento:
    - Hablar sobre del día anterior
    - Integración con el espacio físico
    - Introspección
2. Dramatización:
    - Esculturas

3. Sharing o compartir

Hora de inicio: 9:00 a.m.

Había un total de 11 instructores, 10 mujeres y un hombre. Faltó Sil y Ma y se incorporaron cuatro mujeres.

En un primer momento se habló de cómo se habían sentido del día anterior hasta acá.

Yol: "*Me sentí relajada el resto del día, considero que fue muy ameno el día de ayer*"

Noe: "Como el día empezó mas relajado así siguió. Yo comentaba con Sil *en algún momento de la tarde le pregunté la hora y me dijo que eran las tres y me pareció increíble pues se me fue el día como si nada. Yo llegué a mi casa con la presión bien, todos los días llego con la presión alta y ayer bien*"

Mar: "*Me sentí bien porque pudimos expresarnos libremente*"

Luego se presentaron las instructoras que llegaron nuevas al espacio, una de ellas era su primer día de trabajo (Hay) y las demás Mab, Gui y Mel.

Caminar por el espacio y examinarse con el ritmo con que venían y buscar la parte del cuerpo más cansada y señalársela y dialogar con ella, con los ojos cerrados.

Una vez abiertos observar las partes del cuerpo que los demás se habían señalado, y reunirse con las personas que tenían símbolos del cuerpo semejantes. Luego cada grupo debía hacer una foto, con las que las coordinadoras trabajarían.

En esta parte del caldeamiento se mostraban resistentes, no paraban de hablar y se les demandaba que se mantuvieran en silencio.

Foto 1(Id, Yol, Mel, Mar y Os**)**

En esta foto las personas tenían colocadas ambas manos en su cabeza, estaban en forma de círculo, muy juntas, con la cabeza gacha, extendidas hacia el centro y mirando para el piso.

¿Por qué tienen las manos en la cabeza?

"Significa que ya no tengo tiempo con todas las cosas que tengo que hacer"

“Me pesan los problemas que tengo”

“Tengo muchos problemas que no me dejan pensar”

“Estoy casi al límite, aunque ahora estoy más relajada”

¿Qué hay en el centro?

“Estoy viendo todas las cosas que tengo que hacer”

“No puedo ver bien lo que hay allá abajo”

“Me molesta esta posición, estoy cansada de estar doblada”

Transforman la foto subiendo las cabezas y bajando las manos, manteniendo el círculo.

“Ya me siento más relajada.”

“Mejor aquí más relajada”

Foto 2 (Mab, Gui, Mag y Hay**)**

En esta foto las personas están en forma de herradura, tienen un pierna levantada en flexión, tocándoselas con una mano y con la otra se aguanta la parte de atrás del cuello.

¿Qué es lo que tienen allí? ¿Qué movimiento tiene?

“Siento alivio” (había bajado la pierna y se estaba sosteniendo el cuello)

“Trato de buscar avance en los problemas que tengo”

Se hacen dos hileras: una representa las personas y la otra los problemas (personales y del trabajo). Se le invita al resto del grupo que entre a ocupar una de las dos posiciones. Noe, se coloca en el medio, entre las dos hileras.

Personas: “Suéltenme”

Problemas: “Es imposible”

Personas: “¿Qué hemos hecho para tenerlos?”

Problemas: “Analiza”

Personas: “Siempre te puedo vencer”

-Noe: “Siempre hay problemas, ellos siempre van a existir, uno lucha porque no existan; pero siempre va a haber uno y va a volver y cuando encuentras una solución, va a haber otro problema más, somos personas y siempre van a haberlos, entonces lo que hay que aprender es a vivir las personas con los problemas y no dejarnos llevar por ellos y darle su función, su salida”

Personas: “Trataremos de vivir con ustedes pero siempre enfrentándolos” “Tienen que existir ustedes; pero también nosotros luchando” “Buscando solución” “Para que la vida tenga la dinámica que tiene, o si no sería un aburrimiento total, tienen que existir ustedes y nosotros” “Aunque no nos guste” “Tenemos que vencerlos”

Se les pidió que hicieran un gesto con el cuerpo que ilustre ese enfrentamiento. Se hizo entre los problemas personales y las personas. (Ambos con los brazos hacia arriba y el frente en forma de lucha)

Hablaban entre sí:

Personas: “Trataré de vencerte” “Trataremos de vivir con ustedes y vencerlos” “Lucharemos hasta el final”

Problemas: “Aquí estaré”

El resto del grupo dijeron expresiones como: “Luchar” “Cambiar”

Se realiza un cambio de roles, los problemas personales toman la posición de las personas, estas se quedan allí, los problemas del trabajo se quedan también en el mismo lugar, al igual que Noe, que persiste en su rol de observador y analizador. Se incorpora Ar, que llega tarde y se une al grupo de las personas.

Personas: “Están cargados” “Es no hay, no hay”

Prob. del trabajo: “Sigan diciendo que yo sigo aquí. Organícense y planifíquense que nosotros seguimos así”

Personas: “Ya no me parecen tan grandes” “Estamos para hacer las cosas bien hechas, para cumplir”

Problemas: “Yo sigo aquí y persevero más”

Personas: “No pueden ser un obstáculo para nosotros” “Ustedes no pueden vencernos a nosotros, nosotros somos los que tenemos que vencerlos a ustedes”

Prob. del trabajo: “Si hacen las cosas bien hechas vamos a ir despareciendo, algunos, los objetivos, los subjetivos siempre vamos a estar, no dependen de nosotros, dependen de otros.”

Coordinadora: (a los problemas)“Pero ustedes están dando consejos”

Personas: “Por eso mismo no me parecen problemas” “Nosotros seguiremos aquí, enfrentándolos, trabajando”

Prob. del trabajo: “Trabaja, yo voy a perseverar, tienen que ser muy fuertes”

Problemas: “Lo seremos”

Cambio de roles. Noe deja de ser observador y es persona que lucha contra los problemas.

Prob. del trabajo: “Vamos a acabar contigo”

Personas: (Mel) “Yo necesito materiales para trabajar, instrumentos para la limpieza y un buen consejo de residencia, que trabaje como se debe trabajar. No tengo agua. Que se acaben de resolver los problemas de salidero que hay aquí” “Salidero quiero que desaparezcas”

Prob. del trabajo: “Hay un solo plomero”

Personas: (Mel): “Yo necesito un misceláneo”

Prob. del trabajo: “No hay” “Tienes que seguir con el problema”

Coordinadora: “¿Qué tú estás sintiendo ahí?”

Gui: “Siento ira y agobio a la vez porque necesito cosas para trabajar que no tengo y no puedo avanzar.

Noe: “Yo quiero que me entiendan cómo uno se siente, y que no sean más problemas”

Prob. del trabajo: “Los problemas nunca se van a acabar” “Y no podemos entender”

Gui: Me siento agobiada y uno nunca debe decir que está cansado pero me siento cansada, al punto que yo he tenido momentos de decir: hasta aquí. Cuando uno los problemas de aquí más los de afuera, siento que no puedo más".

Se representa el agobio (Mar) y la ira (Mel). El agobio sentado con las manos en la cabeza y la ira encima de él cogiéndolo por el cuello. Noe a su vez presiona con sus dedos las sienes de la ira, es el entendimiento

Coordinadora: (a la Ira) "Di todo lo que estás pensando"

Ira: "No puedo…no aguanto esto, afloja, no aguanto más, estoy por reventar"

Sale de la escena la Ira (Mel) y entra un yo auxiliar (Mag) y repite el texto:

"Ya no aguanto más, estoy por reventarte (le dijo al Agobio pensando que era el problema), ¿hasta cuándo?, tengo que tratar de vencerte porque tú no me puedes aplastar a mí, todo lo contrario, tú no eres más fuerte que yo"

Entran personas del grupo a hablar desde la ira:

"Te tienes que desaparecer, Ira tienes que desaparecer" (se le pregunta qué es y dijo que era la Esperanza) "Tienes que desaparecer, tienes que tener fe para poder luchar"

Entendimiento: "Entiende, recapacita"

Agobio: "Estoy harta de escuchar problemas"

Esperanza: "Pero si no te enfrentas a ella no puedes solucionarlo"

Ira: (Mag) "Mientras los problemas existan voy a existir yo"

Entendimiento: "Siempre va a estar pero no puedes agobiarnos"

Ira: (Mel) "Tengo que buscar la forma de desaparecer"

Coordinadora: ¿Cómo van a hacer lo que dijiste ahora, desde el cuerpo? (a Mel) ¿Cómo quieres cambiar?

Salió de la escena, levantó al Agobio, le transformó la cara a la otra Ira (cara de felicidad), al Entendimiento le quitó la gorra y le pasó la mano por la cabeza diciendo

“Alivio, para que refresque, le doy un paseíto…entiendo que mentalmente está…lo mando y le digo yo te puedo dar una semana de descanso, le doy unos pesitos y te pasas una semana en un campismo o sencillamente te vas para tu casa (esto lo decía ‘pasándole la mano’ por el brazo), aunque sea mediodía para que refresque, te recomiendo que veas una película o que te leas un buen libro”

“Me uno a la Esperanza y camino con ella y le pido consejo a ella. No tengo dinerito, tengo que esperar a cobrar para comprar las cosas que necesito”

Esperanza: “Ten fe”

Cambio de roles entre la Esperanza y Mel.

Mel: ¿Qué tú crees que pueda hacer para solucionar mis problemas?

Esperanza: “Busca la forma de planificarte y este mes te compras una cosita y el mes que viene te compras otra, y busca en tu familia y en tus amistades que te ayuden”

Mel: ¿Y lo del techo?

Esperanza: “Lo del techo, eso depende de la naturaleza, no te atormentes, aprovecha este tiempo haciendo otra cosa, y cuando escampe, sigue, relájate (le pasaba la mano también por el brazo)”

Mel: “¿Y la lluvia me cae arriba?”

Esperanza: “No chica, busca la forma de ponerte en el lugar donde tienes techo”

Mel: “¿Y si viene un ciclón”

Esperanza: “No hay problema tampoco, si viene un ciclón cierras tu casa y te vas para casa de tus padres o te vas para casa de una amiga, te pasas dos o tres días y el resto de tus compañeros pueden ayudarte, no te preocupes”

Cambio de roles, vuelven a los anteriores.

Coordinadora: “¿Qué quieren hacer?”

Mel: “Yo lo que hago es que me voy para casa de mis padres con los muchachos, mira la computadora para mi hija que está estudiando medicina no se la he podido comprar, primero tengo que terminar mi casa, yo sé que la necesita, no puedo porque…”

Realiza una foto final: Pone el centro a la Esperanza, al Entendimiento, al Agobio y a la Ira por afuera tomados de la mano y ella se coloca entre el Entendimiento y el Agobio, por afuera, poniendo sus manos sobre los hombros de ellos.

“La Esperanza entre todos los problemas, y todos los agobios y toda la Ira, porque es de la única forma que yo pudiera salir con la esperanza”

Coordinadora: “¿Qué es lo que están sintiendo?”

Agobio: “Siento lentitud”

Ira: “Relajamiento”

Esperanza: “Tranquilidad”

Entendimiento: “Tranquilidad”

Mel: “Calma”

Foto 3 (Noe)

Su foto era aguantándose un brazo, cerca de la parte del codo, con el cuerpo un poco inclinado hacia un costado y con expresión de dolor.

Expresó que su dolor era de intensidad regular y que se jorobada porque tiene un problema en la columna, que solo le duele en cambios de tiempo, como ahora.

Cuando se le pidió que pusiera un movimiento a su dolor, lo hizo con la cintura de manera circular involucrando a todo su cuerpo.

Coordinadora: “¿Estás dando vueltas?”

Noe: “Sí, porque él a veces llega, se queda en un lugar se levanta y se va y al final vuelve de nuevo, cada vez es peor” “Siempre va a tratar de tener el dolor”

Coordinadora: “¿Tú siempre vas a tratar de tener el dolor?”

Noe: “O sea, él va a tratar de quedarse ahí siempre”

Coordinadora: “Escoge a alguien que haga de tu dolor”

El protagonista señala para una de los miembros del grupo, la cual se rehúsa a su invitación. Señala a otra que sí pasa al frente.

Le da una forma de inclinación hacia un lado, como si se estuviera cayendo para un costado, con un movimiento también circular y lo coloca cerca de él y le habla:

Noe: “Cuando te vayas voy a ser mucho más feliz”

Dolor: “Pero estoy aquí”

Noe: “Pero de verdad, necesito que te vayas, que ya no vuelvas más y que no regreses”

Dolor: “Pero yo no me quiero ir”

Noe: “Pues te voy a dar una pata’ ” “No hay arreglo contigo” “Entonces vamos a andar unidos y a aprender a lidiar” “Claro porque tú tienes que estar feliz aun cuando tengas dolor”

Se le pone en frente un silla y un chunche y se le da la oportunidad de hacer lo quiera con su dolor, él se quita la gorra y mientras la coordinadora hablaba, él retorcía el chunche. En el momento que iba a empezar no pudo hacerlo porque le dio risa.

Noe: “Y vete, ya se lo dije, vete”

Dolor: “No quiero irme” (Detrás de la silla)

Noe: “Que te vayas”

Dolor: “No quiero, no voy a hacerlo”

Noe: “ ¿No? ¿Aunque te dé más fuerte?”

Dolor: “Aunque me des más fuerte, no quiero”

Noe: “Pues vamos a lidiar los dos juntos y a vivir los dos en armonía, porque seguir fajado contigo no voy a seguir la vida entera, tratar de vivir contigo lo mejor posible” “De espaldas o de frente, pero estar juntos” (Todo esto lo dice sentado en la silla)

Dolor: “Pero yo estoy aquí”

Entonces se levanta y le pone el brazo por los hombros al Dolor y se refiere a la silla como “el estrés que yo cogí en un inicio por tener algo que no estaba junto conmigo que traté de luchar para que se fuera, me di cuenta que ya no se iba a ir y ya lo que hice fue afeitarlo” “Ya no lo tengo (el estrés) es de extrañar, ya lo superé porque aprendí a vivir con el dolor; pero si lo coloco en un momento donde me di cuenta que no podía hacer las cosas que yo hacía normalmente por cuenta de ese dolor”

Cogió la silla que representa el estrés y la sacó del escenario, la colocó al lado de la persona que se había rehusado a ayudarle.

Se le pidió al grupo si alguien quería hacer del Estrés y nadie respondió. Una de las coordinadoras ocupó ese lugar.

Comenzó a caminar por el espacio con el Dolor a cuestas.

Estrés: “No te hagas el contento que bastante te quejas de él”

Noe: “En ocasiones, a veces sí”

Estrés: “No siempre te vas a poder reír, esa risita lo que esconde es otra cosa”

Noe: “Es mejor reír para no llorar”

Dolor: “Voy a estar día y noche contigo”

Estrés: “Para entendernos vamos a hablar claro primero tú y yo”

Noe: “De verdad, de corazón, trata de no estar tanto tiempo junto conmigo”

Dolor: “Pero yo quiero estar contigo”

Noe: “Pero mira, yo quiero volver a hacer lo que yo hacía antes, volver a hacer mis ejercicios, volver a competir, volver a estar en un ring, volver a hacer aquello que yo hacía cuando yo era joven”

Estrés: “De eso es de lo que yo te estoy hablando” “De vez en cuando grita para que sueltes lo que tiene allá dentro”

Noe: (al Dolor) “Ve a alguien de más edad, yo todavía soy un joven, soy un niño prácticamente, tengo nada más que 28 años y yo quiero hacer mil cosas, mira si yo corría 6 km todos los días y ya no puedo, hija, trata, vete, yo quiero volver a correr”

Cogió al dolor y lo sacó del local “cerrarle la puerta, si tuviera la llave cerrara y no lo dejo entrar, no quiero ni verlo…yo sé que está ahí, cuando vaya caminando si tengo que pasar por ahí hago esto aunque vea al…” Cogió al Estrés también y lo colocó al lado del dolor. “Ahora camino de espaldas al Estrés y al Dolor…trataré de no coger por allí…doy una vuelta”

Coordinadora: “Él siempre va a estar allí. ¿Cómo te hace sentir eso?”

Noe: “Aliviado, en un sentido de que sé que siempre va a estar ahí; pero no conmigo, un poco mal porque sé que no puedo pasar por ahí, porque si no lo vuelvo a tener y a recoger y quiero pasar por ahí, yo tengo que pasar por ahí; pero sé que no puedo, pero eso es un problema”

Entró al Dolor y al Estrés y los puso delante de la puerta.

Se le dio la oportunidad al grupo de entrar y hablar desde la posición de Noe. Nadie entró.

Coordinadora: “Sigues teniendo un problema, tiene al Estrés y al Dolor, y necesitas pasar por ahí, ¿qué vas a hacer?”

Noe: “Sequiré dando la vuelta u no pasar más por ahí”

La coordinadora le pidió que lo hiciera una y otra vez porque así iba a pasar su vida y si le coge tarde para algo qué iba a hacer.

Noe: “tengo que coger por ahí”

Coordinadora: “Pero ahí están el Dolor y el Estrés, qué vas a hacer”

Noe: “Llevármelos conmigo, no puedo llegar tarde, porque si no voy a tener otro estrés, otro problema, en el trabajo”

Se puso en el medio de los dos y comenzó a caminar con ellos, retomando la posición anterior que tenía con el Dolor, de inclinación.

Noe: “El Estrés siempre va a estar pero atrás…sí más lento (al caminar) porque ya van dos años y el dolor se hizo más fuerte, de todas las vueltas que tuve que dar y tratar de contenerlo, ahora es más fuerte, aunque el Estrés si lo trato de mantener atrás” “Siempre voy contento aun cuando no pueda hacer todas las cosas y aprendí a vivir con el Dolor y con el Estrés, teniendo al Estrés por detrás, al Dolor arriba o al lado, estoy un poquito más lento otros días un poquito más rápido, pero caminando siempre para el frente”

Se le pidió una vez más al grupo si quería ser de alguno de los roles y se negaron

Ese fue su final de la foto.

Una de las coordinadoras preguntó a cada uno del grupo qué creía de lo que acababa de ver:

“Es un cobarde, que no se enfrenta, que prefiere lidiar con esas dos cosas y no enfrentar”

Coordinadora: “¿Hemos estado en situaciones como esta? ¿Cómo se han sentido?”

“Mal, porque como no he encontrado una solución, al final he tenido que cargar como Noe con los dos”

“Porque la solución siempre existe, un calmante, no sé…”

“Es necesario tratar de subsistir, tomarse unas pastillas”

Coordinadora: “Cuando estamos en situaciones como estas…”

“Yo diría, más que buscar unas pastillas, buscaría la ayuda de un médico, trataría de resolverlo, un psicólogo, tal vez”

“No conformarse, buscar la ayuda de quien sea, es una cosa que la estás sintiendo, uno toda una vida no puede vivir con un dolor”

“Yo he ido a verme con los especialistas y he tratado de ponerme fuerte conmigo misma y vencer a los problemas, salir de ellos”

“En la vida nos vamos a encontrar en situaciones como estas y hay que saberles dar un camino y además en muchas es necesario convivir con estas”

Coordinadora: (a Noe) ¿Qué tú crees de lo que te han dicho?

Noe: “Con respecto a esto último, yo fui al médico, este me dijo que tenía una vértebra de más y que debía a aprender a convivir con el dolor, en tiempo de crisis tomarme algunas pastillas y me mandó algunos ejercicios. En un primer momento sí hubo un estrés muy grande, que un primer momento lo puse acá (colocó al Estrés delante de él); pero ya fui al especialista, al irme tratando ya el Estrés esta ahí (lo coloca de nuevo atrás), se mantiene porque uno realmente quisiera estar normal muchas veces, volver a hacer lo que hacía y ya no puede”

Se pidió que entrara alguien para él poder salir verse desde afuera. Entraron dos personas. Y luego volvió a su lugar

Coordinadora: “ ¿Cómo te estás sintiendo allí”

Noe: “Mejor”

Sharing o Compartir

Yol: “Realmente es difícil dramatizar lo que uno siente, siento que algunas ocasiones no hubo suficiente concentración; pero de manera general puedo decir que sí, que sí sirve, siempre es bueno escuchar el criterio de los otros y una palabra de esperanza en esa fantasía eso alimenta mucho…Yo me sentí bien…yo necesitaría más concentración y cooperación….(en los diferentes roles: Dolor de cabeza, dolor) uno se siente bien siendo de ayuda a los demás compañeros. En el rol de Dolor es todo lo contrario a mí, yo soy perseverante pero no en la forma negativa, entonces ahí un poco que me tenía que adaptar porque eso no va conmigo. Me sentí bien, pero me sentí mejor haciendo de Esperanza va más conmigo”

Osi: “En el psicodrama de hoy los problemas míos eran mentales en el sentido de que estoy tan tensa tuve que hacer un gran esfuerzo para estar aquí hoy; pero me ayudó también a despejar y realidad es innegable e irreversible y tengo que aprender a vivir con ella, pero me ayudó porque en un momento me olvidé”

Mab: “Eso es normal, que los problemas de uno de la casa los trae a los lugares. En este marco uno se da cuenta que hay problemas que uno no tiene pero han pasado la mente, y uno se da cuenta de lo de uno”

Noe: “Yo siempre trato de ser el que mortifica, un poco dinámico, no hablar de mis problemas, de mis dolores, yo siempre trato de tenerlos guardados, siempre trato de reírme. Fue bueno enfrentar estos problemas, empecé con un dolor en el brazo y terminé con el dolor de la columna que generalmente me llaga a estresar; pero trato de sobreponerme de seguir de buscar una forma de dejarlos atrás y de seguir, entonces, como soy, de estar jugando con alguien para que se ría, me gusta dar alegría. Pero sí es bueno que tú identifiques tus problemas, que sepas que están ahí, pero siempre bueno llevarlos y darles tú mismo una solución…aprender a lidiar con ellos…a veces la ayuda es más pequeña que los problemas”

Mel: “A mí me tocó ser un problema, y yo soy de la gente que tengo montones problemas y a costa de esfuerzo personal he vencido muchísimos obstáculos…siempre hay un lugar donde te ayuden, lo más malo que le puede ocurrir a una persona es morirse y eso no quiere nadie, por lo tanto problema más grande que ese no puede existir…me gustó, me gustó ser un problema y me gustó tener quien me aconsejara, yo tuve una esperanza, es bueno porque cuando uno vive así tan cerrado uno piensa nadie me puede ayudar, mentira, siempre hay alguien a quien tú te puedes acercar. La vida es así siempre está llena de problemas, nunca se van a acabar, sobre todo en las situaciones internas de nuestro país, y hay que seguir, buscando la forma en el lugar en que estemos de desenvolvernos. En el trabajo igual nada hay completo, cuando no te falta una cosa te falta la otra, cuando tienes esto, entonces no tienes el apoyo de una tercera persona”

Gui: “Yo siempre comparto todo con mi esposo, cualquier duda, cualquier preocupación, ya sea personal o de trabajo y yo misma trato de buscar un espacio de estar sola que no todo el mundo lo hace, así es mi forma de ser, yo siempre he tratado de autocontrolarme. Como todas las personas yo tengo problemas podría citar cuatro, pero trato de salir adelante, no es algo que me lleve al estrés, son preocupaciones que sé que se van a resolver”

Hay: “Me sentí bien, aunque no conocía a los demás me he sentido bien y me voy relajada, me voy diferente porque cuando uno empieza un trabajo uno no sabe cómo van a ser las cosas y me voy relajada”

Mag: “…realmente no todos los problemas tiene solución y frente a estos tienes que convivir con ellos, siempre sabiendo que el problema está ahí, pero no que el problema nos venza”

Ar: “Creo que fue bueno, tener una oportunidad de hablar de los problemas y del trabajo”

SESIÓN 3

Objetivos:

- Profundizar en los conflictos intrapersonales e interpersonales relacionados con el rol profesional de instructor educativo.

Estructura:

1. Caldeamiento:
    - Hablar sobre del día anterior
    - Introspección
    - Silla vacía
2. Dramatización:
    - Diálogo entre los instructores y los estudiantes
3. Sharing o compartir

Hora de inicio: 9:00 a.m.

Había un total de 10 personas, de ellas se incorporaron dos nuevas: Edd (masculino) y Mrl (femenino).

Luego de un momento inicial donde se habló de cómo se habían sentido el día anterior y se presentó a los dos miembros nuevos, se pasó al caldeamiento, el cual se enfocó en traer a la mente las personas o grupos que ellos sentían que les demandaban en la cotidianidad de su trabajo como instructores (as) educativos (as).

Debían buscar objetos que representaran esas personas o grupos que les demandan u colocarlos en un lugar en el espacio para luego dialogar con ellos.

Silla Vacía

1. (Osi) Conversa con unas estudiantes, a las que visita por la mañana y se preocupa por cómo pasaron la noche.

Osi: "Muchachitas cómo pasaron la noche. ¿Ya están listas para iniciar sus labores de cuartelería?"

Es un cuarto de estudiantes, el 207 A.

Osi: "¿Tienen algún problema para realizar la cuartelería? ¿Tienen algún problema personal por el que yo pueda hacer algo, en la facultad alguna situación? Entonces comiencen las labores de limpieza y cuando terminen el trabajo pasen por la oficina para darles la evaluación."

- Cambio de roles. Las estudiantes le hablan a Osi.

Estudiantes: "Profe, sabemos que la tarea a primera hora es la cuartelería; pero tenemos problemas en mi facultad, la semana pasada no pude ir al examen, usted cree que yo pueda, mis compañeras me van…usted cree que me pueda facilitar la oportunidad de ir al examen" "…Es una estudiante de la facultad de Ciencias de la información" (saliéndose del rol)

Coordinadora: "¿Cómo se llama esa estudiante?"

Osi: "Anabel"

Coordinadora: "Usted es Anabel, ¿qué le tiene que decir?"

Anabel: "Profe, usted me podría autorizar a faltar a la cuartelería para poder ir al examen"

Coordinadora: “Anabel, ¿Cómo ve a esa instructora, cómo tú crees que es ella?”

Anabel: “Tú eres muy responsable con tu trabajo, muy comunicativa y muy flexible a la hora de darle solución a los problemas”

Coordinadora: “¿Qué has escuchado de otras amiguitas tuyas del cuarto de cómo es Osi?”

Anabel: “Lo mismo, responsable, comunicativa, flexible, que las entiende”

Coordinadora: “¿Y las demás muchachitas del edificio piensan así?”

Anabel: “No, a veces piensan que es muy estricta, específicamente las de Derecho, que es muy ruda a veces, que la comunicación a veces no procede” “…Osiris no es así, las muchachitas de Derecho son un poco difíciles”

- Cambio de roles. Habla Osi con las muchachas de Derecho.

Osi: “Miren muchachitas ustedes conocen perfectamente el reglamento de la Beca, y por tanto, si yo soy un poco estricta con ustedes, un poco ruda, es porque ustedes no cumplen lo que está establecido y se van un poco de lo que está acotado en el reglamento”

- Se pide al grupo un Yo-auxiliar para el grupo de estudiantes de Derecho.

Est. de Derecho: “Profe, por qué usted piensa que somos difíciles.”

Osi: “Yo pienso que son difíciles porque no se dejan orientar, porque no se dejan guiar, porque hay veces ustedes muchachitas, se les olvidan que son estudiantes, que no son abogadas todavía, que no se han graduado de Derecho y quieren coger la Ley por su cuenta”

Est. de Derecho: “ ¿Usted se ha dedicado a aconsejarnos y se ha sentado a conversar francamente con nosotras?”

Osi: “Ustedes saben que yo todas las mañanas las visito, les pregunto cómo les ha ido el día qué problemas tienen, hasta más cuando yo llegué hice reflexiones con ustedes, me acerqué y les dije que podían contar conmigo que yo para ustedes era la segunda mamá, la mamá que no tenían en este momento, conmigo podían contar para todo;

además, me ofrecido…y yo no sé por qué ustedes son así, porque yo he sido bastante comunicativa.” “Yo hice caso omiso de lo que me dijeron, la administradora, y empecé de cero con ustedes para conocerlas.”

- Cambio de roles. Osi se sienta en la silla de las Estudiantes de Derecho.

Est. de Derecho: “Bueno, profe nosotros le prometemos que la vamos a escuchar, que la comunicación va a mejorar y no va a haber más quejas de nosotros”

Osi: “Creo que lo más importante es poder comunicarnos entre nosotros, incluso creo que podemos acercarnos en nuestra relación, yo aprendo de ustedes y ustedes de mí”

- Cambio de roles.

Est. de Derecho: “Bueno profe nosotros vamos a mejorar”

Osi: “No se preocupen que ustedes van a ver que las relaciones van a mejorar, van a seguir siendo buenas…”

2. (Edd). Trae a su consejo de residencia y a su presidente (Arie).

Edd: “Existió algún problema, ¿usted controló la situación? Correcto.” “Arie es muchacho muy responsable, muy conocedor de su trabajo y de los estudiantes, de cada estudiante por cuarto y ha sabido hasta el momento preparar a su relevo, porque está en 5to año…”

- Cambio de roles. Toma el lugar de Arie.

Arie: “Eres un látigo, tú me tienes obstinado, cada vez que tú llegas tengo que salir corriendo por la escalera para abajo; pero trabajando usted y yo hemos hecho una buena pareja…sí me ha ayudado…es una gente muy pausada es muy directa y muy cruda,…no das rodeos, dices las cosas directas…es bueno que sea directo y no ande con rodeos, pero a veces lo dice tan rudo que él se piensa que todavía está donde estaba antes…era un oficial de la FAR…todavía mantiene actitudes de esas…a mí no me incomoda pero hay gente que puede pensar otra cosa…el resto de los estudiantes”

Coordinadora: “¿Qué piensan el resto de los estudiantes de él?”

Arie: “Que es muy rudo, que es una persona que es un látigo, que es una gente que aunque habla con nosotros, nos confundimos porque lo vemos en una primera imagen, sin embargo cuando nos sentamos con él nos damos cuenta que sí es comunicativo; pero bueno ese es su carácter, es su forma”

- Cambio de roles. Toma nuevamente su puesto.

Edd: “…he tratado de ser comunicativo en algunas ocasiones, ahora sí, es muy importante que el trabajo que se ha hecho allí no es solo por mí es también de Arie y el resto de los estudiantes”

Se trae al grupo de estudiantes que no tienen la misma opinión de Arie.

Edd: “…nos llevamos bien y espero que puedan cambiar esa opinión que tienen respecto a mí”

Se pide que entren a doblar desde el lugar de los estudiantes.

Estudiantes: “Nosotros somos jóvenes y tienes que entender que nos gusta que las cosas puedan ser de muchos colores, y las cosa no son blancas y negras y mucho menos verde, entonces si no te ubicas va a ser muy difícil que nos pongamos de acuerdo, y está bien, por delante de ti voy a ser una manera y tú no estás las 24 horas, cuando te vayas vamos a formarla”

Edd: “Con respecto a eso, claro que las cosas no son tan sencillas,…correcto, no hay problema, lo que hace falta es que usted estudie que es para lo principal que está aquí”

Estudiantes: “Hace falta que se entere la gente cómo usted ha sido conmigo, porque si no va a seguir cogiéndole miedo”

Coordinadora: “¿Ellos te tienen miedo?”

Edd: “No, no, respeto, te digo al principio sí; pero después nos fuimos conociendo…”

- Cambio de roles. Edd toma el lugar de los estudiantes.

Estudiantes: “Mire profe, aquí hay un estudiante que fue analizado, él le pidió que fuera a la defensa de su tesis y ahí conversaron cantidad, y creo que todo fue bien porque se tiraron incluso una foto”

- Retoma la posición de Edd.

Edd: “Las opiniones pueden variar, ahora me siento bien porque he mejorado mi trabajo y espero que a través del tiempo mejore aún más todavía”

Dramatización

Luego de este tiempo se divide al grupo en dos bandos: los estudiantes y los instructores, y ellos eligen a cuál pertenecer. Y comienza un diálogo entre ellos de lo que es un día cotidiano en la Residencia.

Instructores: “Buenos días, ustedes saben que hoy les toca la cuartelería, ¿ya les dieron los instrumentos?, ustedes son el cuarto 4… un cuarto bueno, que además de cumplir con todas las cuartelerías, voy a confiar en ustedes porque tengo que participar en un curso.”

Estudiantes: “Está bien, profe”

“Profe, yo tengo una inquietud, las colchas están en muy mal estado y tenemos que limpiar el área verde y el fango y el agua nos llega por aquí (se señaló por encima del tobillo), qué hacemos con el área verde.”

Instructores: “Bueno, en estos momentos yo no tengo…yo les voy a conseguir una colcha para que resuelvan el problema, en el caso de las áreas verdes, ustedes saben que están muy enyerbadas y enfangadas, no vamos a hacer las áreas verdes hoy, quizás mañana el tiempo levante y lo recupera otro.”

Estudiantes: “No hay rastrillo, no hay nada con lo que se pueda recoger la basura”

Instructores: “De todos modos yo voy a hablar con la administración, para ver que respuesta me dan con respecto a eso”

Estudiantes: “Entonces esperamos respuesta hasta mañana”

“Profe, yo tengo un prueba, tengo que ir a la facultad”

Instructores: “Ustedes saben que el día de la cuartelería, está establecido que no pueden ir a la facultad, porque este día ustedes lo tienen justificado”

Estudiantes: “Pero los profesores no entienden eso”

Instructores: “Yo les entiendo a ustedes; pero qué sucede, vamos a ser un poco flexibles, vamos tratar por todos los medios, de que ustedes se vayan para la prueba, cuando ustedes vengan para acá yo los espero y hacen la cuartelería”

“Bueno, ¿estudiaron para la prueba? ¿Cómo se sienten?”

Estudiantes: “Sí, bien”

“Profe, pero hay un problema, yo necesito la mañana completo porque la prueba es de cuatro horas, ¿usted cree que no haya problema con eso? ¿pudiera cambiármela para otro día?”

Instructores: “Puede ser. Teniendo en cuenta que es una prueba y que dura 4 horas voy a cambiársela para mañana”

Estudiantes: “Profe yo soy del 1… esa condescendencia usted no la tiene con nosotros por qué con ellos sí”

Instructores: “Quizás no la he tenido con ustedes porque no han hablado directamente y concretamente cómo son las cosas”

Estudiantes: “Pero nosotros hemos estado en igualdad de condiciones, hemos tenido pruebas y usted no nos ha dicho nada de eso”

Instructores: “Pero pasa algo nosotros hemos hablado con ustedes y han sido reacios”

Estudiantes: “¿Por qué usted considera que hemos sido reacios?”

Instructores: “Porque la primera vez que ustedes solicitaron permiso para un examen, ustedes llegaron a hacer la cuartelería por la tarde. Si todos fuéramos a aplicar el reglamento para un examen el profesor tendría que haber recurrido a nosotros. Además, nosotros hemos hablado con ustedes varias veces y no han sido receptivos”

Estudiantes: “¿Usted lo ha dicho de la mejor forma? Porque usted no se ha referido de la mejor manera”

Instructores: “Como no. Cuando ustedes no han sido receptivos he tenido que actuar rectamente”

Estudiantes: “Pero nosotros somos estudiantes y usted es un instructor”

Instructores: “¿Por qué usted cree que estoy haciendo esto?”

Estudiantes: “Pero la cosa es de ambas partes”

Instructores: “Pero usted fue el primero que falló”

Estudiantes: “¿Por qué usted considera eso?”

Instructores: “Porque aquel día que hablé, le expliqué en buena forma que debía estudiar, y usted, precisamente usted, llegó y me dijo que no estaba para estudiar”

Estudiantes: “Pero por qué no hizo un poquito más y no se acercó a mí para ver que me pasaba, porque usted como instructor debía haberse preocupado por saber cuáles son mis problemas”

(Comenzaron a hablar varios a la vez)

“Usted sabe que con las condiciones y la alimentación tan malas que tenemos, tener una noche entera de guardia, para al otro día por la mañana tener que limpiar, y ¿qué tiempo nosotros tenemos para estudiar?, tenemos que descansar, y además, yo no entiendo por qué yo tengo que hacer guardia por la noche, qué estamos cuidando aquí, no estamos cuidando nada”

Instructores: “Yo voy a explicarte, nosotros no tenemos un cuerpo de policías que se encargue de cuidarnos, los propios centros se tienen que encargar de lo que es tuyo cuidarlo, y todo lo que usted ve aquí lo ha puesto la Revolución en tus manos, para que usted pueda disfrutarlo…”

Estudiantes: “Está bien, pero yo sigo sin entender, busquen un carpetero…”

“Nosotros vinimos a estudiar”

“Eso mismo iba a decir, nosotros estamos aquí para estudiar, yo entiendo que debo contribuir, pero yo no puedo tener horario de trabajo porque yo vine aquí a estudiar, yo no vine ni a limpiar, ni a hacer guardia, ni a nada…por mi formación yo lo acepto, en otro contexto, que sea extracurricular”

Instructores: “Es que te toca una vez al mes y está en el Reglamento…tú estás cuidando tu albergue, tú está cuidando tu residencia cuando los demás no están, estás

tú te guardia, no entra nadie ajeno, estás protegiendo las propiedades de los demás y por esto es que es necesaria la guardia"

Estudiantes: "Pero contraten, que la universidad contrate gente que haga guardia…"

Instructores: "La universidad no tiene economía suficiente, porque ustedes saben cómo está la situación en estos tiempos; pero además las plazas están congeladas, hubo reducción de plantillas, por eso hay que asumir, como la antigua generación, que antes los estudiantes eran los que hacían guardia…"

Estudiantes: "¿Y se han acabado los robos?, porque que yo sepa no"

Instructores: "Por eso mismo, me estás dando tú la razón…"

Estudiantes: "¿Y yo me voy a meter en los cuartos?"

Instructores: "Estás cuida, tu albergue, tu cuarto y todo a tu alrededor"

"Martí habló de la importancia de unir el estudio con el trabajo…no se trata que se haga porque el ministro lo diga sino de cuidar las cosas que la Revolución ha puesto en tus manos y de lograr una preparación más integral en ustedes, porque usted en su casa hace la guardia del CDR y está cuidando su casa, esta también es su casa…"

Estudiantes: "Será en su cuadra, porque en la mía…"

- Cambio de roles

Mag: "Me voy a poner aquí pero no sirvo para ser estudiante, como piensan los estudiantes hoy día, yo no estoy de acuerdo"

Instructores: "Compañeros es importante que escuchen lo que vamos a explicar ahora, ustedes son estudiantes, y aún siguen problemas en el Reglamento. R… tienes un problema que hay que resolver, y quiénes son los que lo resuelven si no son ustedes mismos…ustedes la mayor parte del tiempo de su vida están aquí, por lo tanto, ustedes en su casa se levantan y tienden su cama, ustedes varones ayudan a su mamá, el que no la ayuda en la higiene la ayuda a cargar un cubo de agua, aquí hay que hacerlo, aquí no hay personal para hacer la limpieza.

Además, quiénes son los que ensucian, ustedes, por un lado; por el otro, hay que sentirse dueño de donde estamos, hay que hacer guardia, hay que cuidar lo que tenemos, pónganse a imaginar que entren a un cuarto y le roben una toalla, por malita y viejita que sea, es la única que tienen, quién les va a cuidar mejor que ustedes mismo lo que tienen, ningún custodio, ningún carpeta, nadie…tienen la posibilidad…ustedes son cuatro en un cuarto, se pueden ir turnando…busquen variantes, el problema es que el objetivo hay que cumplirlo, hay que hacerlo, hay que limpiar y hacer guardia, no hay otra forma, no hay otra forma de poder subsistir…miren este mismo edificio que está nuevo se está perdiendo, por qué, por la falta de cuidado y de amor que ustedes le tienen a esto, les dieron un edificio que era una maravilla…"

Estudiantes: "Permiso profesora, usted insiste en eso, pero yo considero que lo que está buscando no es un motivo fundamental, sobre todo lo más importante es la convivencia, y ustedes no hacen hincapié en la convivencia en los cuartos"

Instructores: "También, cuando ustedes dejan un cuarto muy regado que es pequeño, imagínense, no hay forma, no pueden vivir…"

Estudiantes: "Profe mi carrera es muy difícil, es de Matemática, y yo casi no tengo tiempo ni para mí"

Instructores: "Pero no implica que seas regada"

Estudiantes: "¿Ustedes han estado en mi cuarto, ustedes conocen cómo son las relaciones allí?"

"Me entero ahora mismo que usted es la instructora"

Instructores: "Porque usted duerme en qué albergue"

Estudiantes: "Usted no sabía que mi novia me había botado hace dos años y vivo aquí."

Instructores: "Yo a usted no lo había visto en ese edificio"

Estudiantes: "Vayan allá arriba por la tarde para que sepan"

Instructores: “Yo vivo muy lejos de aquí y a las 6 de la tarde yo no puedo estar aquí. Hay un horario de almuerzo que usted me puede ver”

“Hable con los demás compañeros de su cuarto y pregúntele cómo son mis relaciones con ellos, hasta de noche yo he estado ahí y usted no…en los Caneyes, la Granjita o en el cuarto con su novia…”

Estudiantes: “Profe, él siempre está en el Bing Bang, y duerme en 900…”

Coordinadora: “¿Qué dicen estos otros estudiantes?”

Estudiantes: “Es verdad, yo he estado razonando y pensando, y verdaderamente nosotros independientemente que estamos estudiando y tenemos poco tiempo para dedicarle a todas esas cosas, las del Reglamento, tenemos que tener higiene porque bueno, existen varias enfermedades, muchas cosas que nos pueden afectar. Lo único que deben, cuando vayan a hablar con nosotros tener esa especialidad de darnos derechos de ir a una prueba, de ir a una clase en un momento determinado porque haya problemas con asistencia, de modo que tengan eso en cuenta, porque estamos convencidos de que nos afecta y nos quita y que vinimos aquí para eso; pero es nuestro derecho de respetar eso y tener higiene en nuestros cuartos”

Instructores: “Las niñas que se pasan metidas en los albergues de los varones y los varones en los albergues de las niñas, respeten…si alguna niña tiene que ir al policlínico, lo menos que pueden hacer es el varón pasar por la oficina y pedir permiso, al igual que los cuarteleros que son las 9 de la mañana y están bajando de los cuartos…”

- Cambio de roles

Coordinadora: (a los instructores) ¿Cómo se sienten después de haber escuchado a los estudiantes?

Instructores: “Bien, bien”

“Disculpen,…pero yo creo que hay que poner límites para que no haya faltas de respeto, cada vez que un estudiante me dice a mí <yo no vine a graduarme aquí de limpiapiso> es algo que yo no entiendo, porque desde mi punto de vista personal,

siempre he tenido un sentido de la disciplina elevado…para mí los profesores eran sagrados, el modelo que yo quería imitar, y para mí una palabra que dijera un profesor mío, era palabra de rey. Yo, sencillo y llanamente, no entiendo cómo un estudiante…los tiempos han cambiado; pero la disciplina, el respeto y el orden yo digo que se tiene que mantener, porque si no va a reinar el caos…yo, sencillo y llanamente, hay muchas cosas que no entiendo…"

Coordinadora: "Con una palabra decir cómo se sienten"

"Muy reflexivo", "Bien", "Calmado", "Educativo"

Coordinadora: "Cómo cerramos"

Hicieron un círculo donde todos estaban abrazados:

"La unidad, de los instructores y los estudiantes"

"Poniéndonos en el lugar de ellos"

"Comunicación"

"Cambiar"

Sharing o Compartir

Sil: "Me siento bien, porque vuelvo a repetir lo de ayer, en cada momento que nos encontremos en este espacio, siempre vamos a aprender más…hay cosas que a uno se les van de la mano, por no tener ese momentico de hacernos reflexionar y estos son momentos buenos por todo lo que hablamos aquí, hay intercambio de ideas, como en el día de hoy que se trató de un grupo de estudiantes y uno de instructores de cómo piensan los estudiantes, cómo piensa el instructor. Yo pienso que es muy importante, cuando hablaban los estudiantes, estudiantes malos no hay, yo pienso que se necesita mucha comprensión y mucha conversación y dialogar mucho con los jóvenes para que comprendan y meterse dentro del corazón de ellos, porque cuando te metes dentro de ellos, a veces el logro que quieres buscar, o lo que quieres obtener de ellos, lo obtienes, siempre y cuando sepas llegar, no a todos, no todos por igual, hay algunos que te metes en el mundo de ellos y tienes que estar mucho tiempo y no te comprenden…En mi caso me llevo muy bien con mis estudiantes y me respetan, yo no

les impongo nada, siempre hablo con ellos…siempre hay un grupo que todos los instructores tienen pero hablo con ellos y he logrado cosas, cuando tienen un problema siempre salgo al frente para resolverlo.”

Mag: “A lo mejor algunos no ha comprendido la manera en la que yo me expreso, yo soy una persona relativamente dulce con los estudiantes, trato de medir las palabras para no herir a nadie, no solamente a los estudiantes de manera general, yo no soy una cuadrito, cuando una niña habla conmigo para no hacer una cuartelería porque tiene una reservación en un hotel yo le digo que se vaya, que cuando regrese hablaremos sobre cuándo debe hacerla. Ellos vienen y yo los escucho. Pero no debemos confundir la libertad con el libertinaje, que es a lo que yo me refiero, el que yo me lleve bien con los estudiantes, que los escuche y que busque alternativas para ayudarlos, porque tengo una hija que es de la edad de los estudiantes, y siempre miro a las muchachitas como a la mía, es para que me entiendan…con lo que yo no estoy de acuerdo, es ya cuando se quiebra la disciplina, lo que tiene que ser, porque muy bueno que usted sea y por muy bien que se entienda con ellos, entre el alumno y el profesor tiene que existir un espacio, tiene que haber un entendimiento y un acercamiento; pero hay una línea y esa línea no se puede pasar, si se pasa usted no está cumpliendo la función que le corresponde…a ver si se entiende lo que yo quiero decir…sí, hay que ponerse en el lugar del estudiante, y al estudiante no se le puede olvidar que es estudiante y que hay determinados parámetros que debe cumplir…es a lo que yo me refiero”

Mrl: “Yo me he sentido bien, me ha hecho reflexionar, la palabra reflexionar porque me ha puesto en dos bandos en el lugar como instructor y en el lugar como estudiante. Me ha servido para cuando salga de aquí decir lo que piensan los estudiantes y lo que piensan los instructores y me ha servido también porque no solo podemos llevar la disciplina, sino porque un estudiante lo necesita voy a su cuarto y hago un diagnóstico y me llevo otra cosa que limpiar, la cuartelería, otras cosas que me mueven mas que son los sentimientos, cómo salieron en la prueba, y darles ánimo cuando salen mal…Y voy a seguir así porque me da más resultado que ser tan estricta, que soy diferente a lo que piensa Mag.”

Mel: “Hay cosas en la labor de instructor educativo que tenemos que pulirlas…yo también soy de la opinión, llevo 4 años trabajando con varones, para mí ninguno es malo, porque los que más “Aaaah” después al final contigo son los que han demostrado que son los que más te quieren, porque al saber yo los problemas que tienen yo he trabajado más con ellos, quizás hemos tenido encontronazos; pero los he convencido de que están en un error, de que las cosas no son como ellos piensan. Yo pienso que sí que hay que exigir pero hay que escuchar, hay que interactuar y hay que tratar de convencer y no de vencer a la persona, yo no gano nada con eso, porque al final qué es lo que hago…uno tiene que cambiar como los tiempos, qué hago yo viviendo la etapa anterior…todo con respeto.”

Yol: “En mi caso a diferencia de los días anteriores, hoy me costó un poco de trabajo conectarme con la actividad, quizás porque estaba pendiente de lo de afuera; pero al final sí lo logré, y pienso que sí fue muy útil, porque uno piensa y otra cosa es lo que los estudiantes piensen como uno quisiera…los estudiantes están en otra época, otro contexto y no tienen por qué ver las cosas como uno las mira, y eso me pasó ayer, y estoy loca que llegue la 1 de la tarde para poder responder adecuadamente…en fin es una espacio para reflexionar y a mí me sirvió para eso.”

Ar: “A mí también me ha servido para pensar, como hoy, qué hecho, adónde he llegado, qué puedo hacer…”

Mab: “Yo aparte de que he llegado nueva al espacio, siempre he trabajado con varones me gustan más, yo soy maestra de primaria, y a veces ellos me dicen que <tía yo no soy un niño> pero es la costumbre de tratar…pero yo los conozco, a veces yo sé cuándo les pasa algo sin que me lo digan, y me cuentan sus problemas en la facultad en sus casas…”

Hay: “Yo puedo decir que me he sentido muy feliz…es muy importante conocer los estudiantes para poder trabajar con ellos, y la comunicación es muy importante, en este trabajo la comunicación es muy importante…no considero que haya estudiantes malos, si tu trabajas con ellos no tiene por qué ser malos”

Edd: “Ha sido muy provechoso, hemos sido capaces de conectar una serie de ideas…estoy de acuerdo en decir que los estudiantes no son malos, difíciles o muy difíciles, hay que correr riesgos, el estudiante no puede subir hacia nosotros, nosotros tenemos que bajar hacia los estudiantes…el trabajo de instructor educativo o el profesor de trabajo educativo es un trabajo muy mal comprendido, porque nosotros vamos interactuando con la parte más difícil de la educación, el profesor cuando doy clases en el aula los estudiantes me respetan; pero cuando llego a la beca es otra cosa…hoy en este país hay una pérdida de valores, no debemos hablar de formación de valores, sino de rescate de valores; pero eso no es solo de nosotros sino de todo el personal docente de la universidad…hay una realidad, cuando un alumno llega tarde al aula porque tenía cuartelería el profesor dice<a mí no me interesa que tú hayas tenido cuartelería, tú tenías que haber estado en mi clase>. Todos somos profesores, porque esos que están aquí sentados (señaló a los demás instructores) son tan profesores como los que están en un aula impartiendo un tema, y a veces la labor allí (señalando para la beca) es más difícil, tú estás con un alumno en una aula dos horas, cuatro horas, nosotros estamos el resto del día…”

Yol: “es algo que a uno no se le puede olvidar, cuando uno fue estudiantes”

Mrl: “Además, es tan lindo que uno vaya por la calle y te griten <profe> que te recuerden, eso es maravilloso”

Se les recordó la hora de inicio de la próxima sesión, que además iba a ser el cierre y la importancia de que todos estuvieran.

SESIÓN 4

Objetivos:

- Realizar el cierre del proceso psicodramático.

Estructura:

1. Caldeamiento:

- Integración con el nuevo espacio físico.
- Realizar un recorrido por los días anteriores con gestos y palabras.

2. Dramatización:
    - Construir esculturas individuales sobre lo evocado sobre el proceso
    - Plasmar sus resonancias en papeles
    - Multiplicación dramática
3. Sharing o compartir

Materiales

- Papeles
- Plumones
- Telas de diferentes colores
- Soga

Hora de inicio: 9:30 a.m.

Asistieron a esta sesión 11 instructores. El inicio se retrasó por dificultades con el local, por lo que se tuvo que reencuadrar el horario de este día. Noe estuvo al principio y luego se ausentó, así como, Arie.

En un primer momento se le pidió que se pusieran en pie y caminaran por el nuevo espacio y lo reconocieran para que se fueran integrando a él. Luego, debían hacer un recorrido por cada uno de los días, comenzando por el primero, expresando con gestos y palabras lo que recordaran de él y cómo se sintieron. Aún los que se ausentaron a algunos de esos días, debieron devolver algo de lo que estuvieron haciendo esos días. En cada uno, se les demandaba que ampliaran el gesto y expresaran más alto y seguido las palabras, se congelaba después y debían observarse, los miembros del grupo, para reconocer los gestos de los demás.

Muchos expresaban libertad, felicidad, con brazos extendidos hacia arriba y hacia los lados; otros entrecruzaban sus brazos como agarrándoselos, otros sostenían un objeto

redondo como si pesara mucho; ponían expresiones de estar pensativos, mirando hacia arriba; se agarraban la parte de los hombros y cuello como si tuvieran un peso grande en ese lugar o dolor; y otros gestos de fortaleza.

Más adelante se le colocaron materiales (como telas de diversos colores, sogas, etc.) para que construyeran sus propias esculturas del proceso que habían vivido:

- Mrl: Construyó una flor con una tela blanca y en el centro le puso flores rosadas. Luego se recogió la tela y se la puso encima y recorrió el espacio como si estuviera volando (como una paloma), con las flores en la mano.
- Mel: Se puso debajo de una sombrilla agarrando una tela negra que estaba en forma de bulto.
- Mar: Construyó una flor con una jaba de naylon y se la puso en el lugar del corazón.
- Sil: se sentó en una silla con un pozuelo blanco en sus manos. Luego le puso una de las flores que le dio Mrl sobre el pozuelo.
- Yol: Le puso una tela azul clara encima de una silla, y se colocó al lado mirándola.
- Mag: Se sentó en una silla y se colocó una tela azul brillante, un poco oscura, sobre su cabeza, haciéndole una capucha.
- Id: Se sentó en una silla al final del lugar con una tela roja sobre sus hombros.
- Hay: Se mantuvo de pie con una tela amarilla en su cuello como una corbata, también en el fondo del espacio, entre Id y Gui.
- Gui: Se sentó, también al fondo del lugar con una tela en su cuello, igual a la de Mag.
- Ma: se sentó en una silla a un costado del lugar con los brazos cruzados.
- Edd: Construyó con una soga blanca un camino, donde había varios objetos en ese camino como un plato, un pie de cerámica, un lapicero, una flor y un

candado. Dicho camino realizaba una especie de círculo; pero con algunos enredos en su trayectoria.

Se les pidió que observaran todas las esculturas, recorriéndolas, y que luego escribieran o dibujaran en unos papeles cómo se sintieron en los días anteriores y qué les ha quedado:

“Gracias por este momento”

“He sentido: tranquilidad, concentración, algo de tristeza, incomprensión y después reflexión, esperanza, nuevas expectativas de trabajo y en lo personal, más seguridad y confianza en el futuro”

“Nunca claudicar en nuestros propósitos, pensar siempre que la vida es un regalo y debemos vivirla con total intensidad, que el camino, aunque pueda tener piedras en él, sortearlas y quitarlas, siempre mirar hacia delante, aprender de todo y para todos, no ser egoístas, dar lo mejor de nosotros y siempre, siempre dar amor.”

“Esta capacitación nos ha servido de mucho para nuestro trabajo y me he sentido muy bien con lo trasmitido por dicha profe.”

“Tranquilidad, concentración, paz, armonía, un espacio para reflexionar”

“Paz, amistad, tranquilidad, amor, esperanza”

“Gracias por todo” (Fue un dibujo de una maceta con flor roja, con nubes arriba y un sol)

“La vida nos ofrece privilegios que no debemos despreciar ni olvidar: compartir estos momentos es uno de ellos”

“Tranquilidad, paz, unión, concentración, nuevas experiencias, reflexiones buenas”

“Me ha ayudado a reflexionar a meditar y comprender todo los obstáculos que se me pueden presentar en la vida diaria y de esta manera sentirme feliz”

“Lamento no haber estado aquí con ustedes todos los días, espero que existan en el futuro otras oportunidades”

Se les preguntó dónde quisieran colocar los papeles, y decidieron ponerlos encima de la sombrilla, fueron leídos, primero en voz baja y luego en voz alta por todos.

Multiplicación Dramática

Se les explicó en qué consistía, debía separarse el espacio de la fantasía del de la realidad (El grupo decidió permanecer en el espacio de la fantasía.), y traer afuera las resonancias que tuvieran en ese momento, ya fuera en forma de foto como de escena. Debían ponerle título.

TÍTULO	INTEGRANTES	MULTIPLICACIÓN
"La ira"	Mel y Mar	Mar sentada en el piso con los pies cruzados y las manos en las sienes y la cabeza hacia abajo, y la otra, con su brazos encima de los hombros de Mar.
"Reflexión"	Mag	Sentada en el piso con una mano con un dedo en la sien como pensativa pero con una cara feliz y sonriente.
"La felicidad"	Id y Gui	Id está parada con sus manos en las sienes de Gui, la cual está sentada con los pies cruzados
"Tú eres mi esperanza"	Gui e Id	Están una frente a la otra, medio de lado, y Gui le está levantando los brazos a Id
"La amistad"	Edd y Sil	Se están dando la mano, y Edd le pone un brazo por encima del hombro de Sil dándole apoyo
"Preocupado"	Sil	Agachado de manera pensativa con un dedo en la sien.
"Mejor	Ma	Está acostada boca abajo con los pies para arriba y su

mañana”		cabeza apoyada en su brazos
“Llegada tarde”	Yol y todo el grupo	El grupo está en círculo a un lado y ella está afuera mirando el reloj como si llegara tarde.
“Preocupada”	Hay	Medio agachada de manera pensativa y reflexiva.
“Con mis problemas y sigo”	Gui, Sil, Mel y Mar	Están Sil, Mar y Gui agarrados en círculo y Mel en el centro.
“Alegría”	Mag	Está de pie con la tela blanca puesta por encima de ella, con los brazos abiertos y una flor en la mano.
“Volar alto”	Mrl	Con la tela blanca recorre el espacio como si estuviera volando con una flor en la boca.
“El ángel de la guarda”	Edd y Yol	Está Edd sentado con los brazos para arriba agarrando a los de Yol que está caída sobre él con el pelo hacia delante y no se le ve la cara.
“En el banco de la espera”.	Mar	Está sentada en un esquina del banco un poco encogida apoyada en un brazo donde tiene el puño en la cara.
“Alegría”	El grupo	Están todas las mujeres del grupo con los brazos para arriba en forma de círculo como si estuvieran bailando, luego se le juntan los hombres.
“Yo (palestino)”	Edd	Envuelto en la tela blanca como si estuviera encapuchado, solamente se le ven los ojos y con una toalla puesta en el lugar de los pantalones.

Compatir o sharing

Algunos recomendaron que este trabajo se hiciera no solo con los instructores sino también con los administradores:

Mel: "…ellos se van a desestresar, porque ellos trabajan también los estudiantes"

Edd: "en el momento en nosotros no estamos ellos están"

Mrl: "Y tienen tanta experiencia como nosotros y quizás más porque son viejas"

Mar: "Bueno yo me llevo el recuerdo de todo el equipo, incluyéndolas a ustedes tres, que son muy importantes y la relaciones muy amenas tanto entre nosotros como con ustedes"

Edd: "Estos espacios, nosotros estamos luchando hace rato por hacer un colectivo docente porque todos los que estamos aquí somos docentes, y estos nos acerca mucho más a eso…yo pienso que esto nosotros tenemos que repetirlo y nadie tiene que venir de afuera para hacerlo, nosotros mismos decimos un día para reunirnos y ahí podemos narrar experiencias, toda una serie de elementos que nos ayudan en el trabajo de nosotros, claro si vinieran las profesoras sería mejor…creo que es una cosa muy provechosa porque nos enseña que cada día podemos aprender algo más"

Yol: "Todos los días uno amanece con la rutina, con los problemas personales, con los problemas de trabajo, y entonces uno no se percata de que necesita momentos como este, para relajar, para consultar con el otro, para ver los problemas del otro, muchas veces nos olvidamos de eso. Pienso que ha sido importante este espacio no solo para reflexionar y darnos cuenta de muchas que no hacemos o que hacemos mal, sino también que enriquece nuestro trabajo. Yo en el orden personal sí tengo que agradecerles, porque aparte de que me he sentido bien yo pienso que me ha servido…que se repita, esto sí lo necesitamos"

Mag: "Igual que los compañeros míos que quiero que la oportunidad esta que se nos dio ahora se nos dé, estoy contenta por la relación que hemos podido llevar todos y un poquitico triste porque se nos acabó. Esto es muy breve, cuatro días nada más y quisiera que fuera más extenso…haría falta que de aquí a cuatro meses se repitiera

que el curso está más avanzado y uno más cansado, si hubiera posibilidad para el segundo semestre…sería muy bueno”

Gui: “Gracias por enseñarnos y dedicarnos tiempo”

El grupo se despidió dándose todos las manos. Mrl: “Porque esto representa la amistad que hemos hecho entre nosotros y ustedes (las coordinadoras)”

Anexo 2: Profesiograma

Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas

Dirección de Recursos Humanos.

I. Denominación del puesto: **TÉCNICO "A" PARA LA ATENCIÓN INTEGRAL AL BECARIO**.

II. Grupo Salarial: IX

III. Regulación que lo Aprueba: MES

IV. Categoría Ocupacional: Técnico

V. Misión:

- Garantizar las actividades relacionadas con la atención a estudiantes en la Residencia Estudiantil en estrecha coordinación con la máxima dirección del centro y las organizaciones políticas y de masas, con el objetivo de contribuir a la formación integral de las nuevas generaciones.

VI. Funciones:

- Orienta, ejecuta y controla todo lo referente a la actividad de becarios cubanos y extranjeros en Cuba, de acuerdo con los documentos y normativas que a tales efectos se han establecido.
- Controla el cumplimiento de lo dispuesto por el Estado para la realización de esta tarea en el nivel que atiende, así como las normas que se establezcan para los órganos y centros docentes que atienden becarios.
- Elabora informes sobre el rendimiento académico y disciplina de los becarios.
- Atiende lo relacionado con las revocaciones de becas y, en el caso de los becarios extranjeros, la devolución a sus países por graduación u otras causas.
- Gestiona la matrícula de los extranjeros residentes en Cuba.

- Planifica, coordina y controla el aseguramiento material y de servicios a los becarios. En el caso de extranjeros, además, todo lo referente al plan vacacional y lo relacionado con las llegadas y salidas.

- Asesora, controla y supervisa todo lo referente a la atención a los becarios y propone las medidas pertinentes que garanticen la formación de estos estudiantes.

- Organiza, ejecuta y controla las actividades relacionadas con la atención a estudiantes en la Residencia Estudiantil en estrecha coordinación con la máxima dirección del centro y las organizaciones políticas y de masas, con el objetivo de contribuir a la formación integral de las nuevas generaciones.

- Elabora, asesora, orienta y controla los planes y tareas que deben desarrollarse con los estudiantes en la Residencia Estudiantil.

- Coordina la preparación y desarrollo de las actividades de formación y evaluación de los becarios en correspondencia con la concepción de la nueva universidad.

- Asesora a las instituciones del Sistema de la Educación Superior subordinadas y a los dispositivos de atención a becarios en aspectos referentes a documentos metodológicos y normativos establecidos para la formación integral de los estudiantes.

- Analiza con los becarios los principios de la moral socialista, la formación de la personalidad y la influencia que estos ejercen en la formación integral del estudiante.

- Registra y analiza el estado de opinión de los becarios referentes a la calidad de los servicios que brinda la Residencia Estudiantil; hace recomendaciones encaminadas a perfeccionar el trabajo educativo.

- Orienta sobre las posibles variantes de utilización del tiempo libre del becario, con vistas a la formación de intereses, valores culturales, sociales e ideológicos que den respuesta a los proyectos educativos en la educación superior.

- Realiza trabajo social y educativo con los becarios extranjeros para una mejor comprensión y vínculos con los becarios nacionales; brinda atención personal en los casos que así lo requieran; hace recomendaciones a las facultades de acuerdo con los problemas detectados.
- Dirige y participa en trabajos investigativos con los trabajadores de la Residencia Estudiantil sobre temas de motivación, organización del trabajo, clima laboral, estilos de dirección y otros métodos de trabajo.
- Realiza otras funciones de similar naturaleza según se requiera.

REQUISITOS DE CONOCIMIENTOS

Graduado de nivel superior en especialidades relacionadas con su contenido de trabajo

Competencias genéricas:

Esta persona debe caracterizarse por tener gran serenidad, sentido de la responsabilidad, capacidad de escucha, planificación / organización, autoridad, un estado normal de la atención, capacidad de observación, motivación hacia el trabajo, aprendizaje de la experiencia y orientación al logro de objetivos. Distinguirse por su alto espíritu de equipo, así como identificarse y comprometerse con los fines del área

IX. Riesgos del puesto.

La persona puede recibir lesiones de poca importancia.

X. Estructura organizativa de subordinación y relación.

Está subordinado al Director, y mantiene relación con trabajadores.

Responsabilidades.

Responde por las actividades educativas relacionadas con la atención a estudiantes en la Residencia Estudiantil