

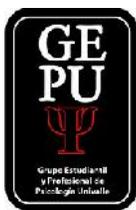
Revista de Psicología

GEPU

VOL. 6 No. 2
Diciembre de 2015



**Grupo Estudiantil y Profesional de Psicología Univalle - GEPU -
Instituto de Psicología
Universidad del Valle**



REVISTA DE PSICOLOGÍA GEPU
Vol. 6 No. 2 – Diciembre de 2015
ISSN 2145-6569



Editores

Argeli Arango Vasquez

argeli.arango@correounivalle.edu.co

COMITÉ EDITORIAL

Andrey Velásquez Fernández
Universidad del Valle

Laura Daniela de los Ríos
Universidad Javeriana Cali

Andrés Felipe Beltrán
Universidad del Valle

Catalina Cardona Hurtado
Universidad del Valle

Marlon Muñoz Méndez
Universidad del Valle

Raquel Salcedo Mejía
Universidad San Buenaventura

Erika Yuliana Castro
UCC Cali

Manuela Betancur
Universidad del Valle

Olga Natasha Gómez
Universidad del Valle

Jose Alejandro Niño
ANEPSI

CONSULTORES NACIONALES

Leonel Valencia Legarda
Universidad San Buenaventura

Jorge Alexander Daza
Universidad Católica de Pereira

Andrés de Bedout Hoyos
Universidad San Buenaventura

Ximena Ortega Delgado
Universidad Mariana

Daniel Hurtado Cano
Universidad Manuela Beltrán

CONSULTORES INTERNACIONALES

Marcela Alejandra Parra
Universidad Autónoma de Barcelona

Blanca Hurtado Caceda
Universidad Alas Peruanas

María Amparo Miranda Salazar
Universidad del Valle de México

Adriana Savio Corvino
Universidad de la República

Hilda Janett Caquias
Escuela de Medicina de Ponce

COORDINADORES DE DISTRIBUCION

Margarita Ojeda
Asociación Paraguaya de Neuropsicología

Mario Rosero Ordoñez
Universidad Mariana

Nora Couso
Área de Medición Educativo Provincia del
Chubut de Argentina

Pablo Antonio Vásquez
Corporación para la Intervención Neuropsicopedagógica
y la Salud Mental

INDEXACIONES



AUSPICIADORES



La Revista de Psicología GEPU es publicada por el Grupo Estudiantil y Profesional de Psicología Univalle, 5 piso, Edificio 385, Ciudadela Universitaria Meléndez, Universidad del Valle, Santiago de Cali, Colombia. Los artículos son responsabilidad de sus autores y no reflejan necesariamente la opinión del Grupo Estudiantil y Profesional de Psicología Univalle. Hecho en Colombia - Sudamérica.

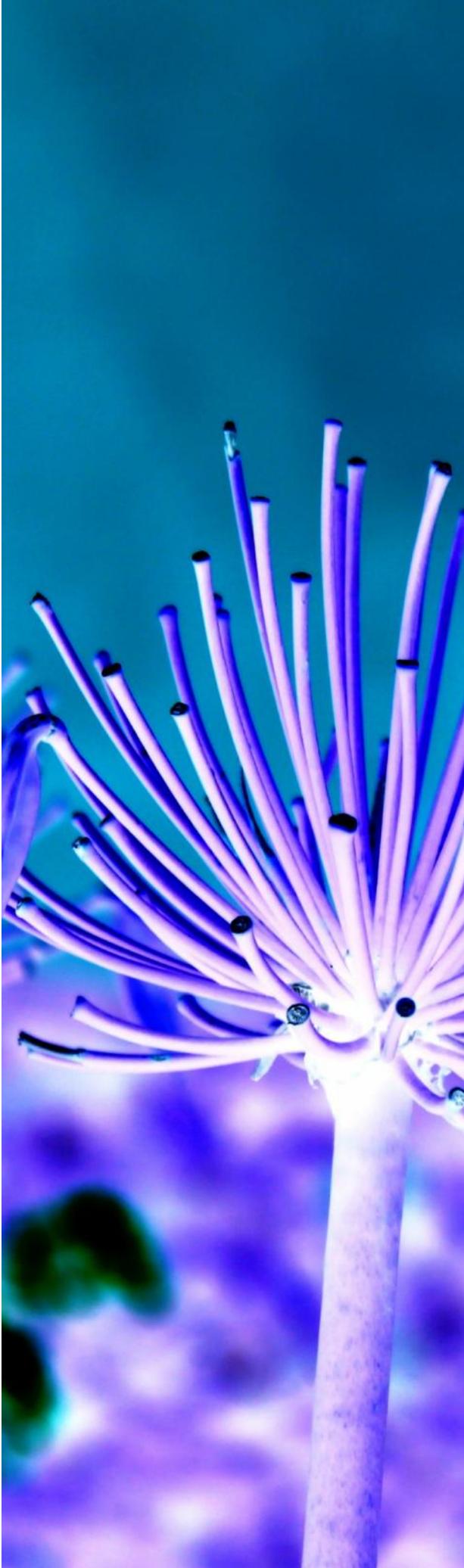
Safe Creative Código 1610239536561

IBSN

Revista de Psicología GEPU Vol. 6 No. 2 by Grupo Estudiantil y Profesional de Psicología Univalle is licensed under a Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 3.0 Unported License. Creado a partir de la obra en <http://revistadepsicologiagepu.es.tl/Vol-.-6-No-.-2.htm>



Editorial.....	4
Cartas al Editor.....	8
Artículos de Investigación Científica.....	13
Los Relatos Identitarios y la Emergencia de las Crisis: Diálogos Generativos en los Procesos de Intervención.....	14
<i>Juan Carlos Fonseca Fonseca / Universidad Santo Tomás</i>	
Miedo, Inteligencia Emocional y Rendimiento Académico Adolescente en el Contexto Pluricultural de Ceuta.....	31
<i>Federico Pulido Acosta & Francisco Herrera Clavero / Universidad de Granada</i>	
Estilos de Crianza y su relación con Sintomatología Internalizante en Estudiantes de 8 a 16 años.....	53
<i>Sandra Castillo Santis, Lina Carpintero Montalvo, Darwis Sibaja Morales, Kelly Romero Acosta / Corporación Universitaria del Caribe</i>	
Impacto Laboral de los Egresados del Programa de Psicología de la Universidad de la Costa – CUC –...	66
<i>Dennys Martínez Franco / Universidad de la Costa</i>	
Contexto Escolar: Escenario de Adaptación Escolar y Desarrollo de Habilidades Sociales.....	86
<i>Laura Isaza Valencia, Deisy J. Gaviria Zapata, Nathalia A. Mahecha Restrepo & Tatiana Gonzales Zapata / Universidad Pontificia Bolivariana Medellín</i>	
Terapia Dialéctica Conductual y Trastornos Alimentarios: Revisión Sistemática de Literatura.....	103
<i>Gladys Crespo Ramos / Ponce Health Sciences University</i>	
Los Jóvenes Miran la Vejez ¿Qué Ven?.....	112
<i>Magdenis Elizabeth Fombellida Valdés, Karelia Fernández Ramos, Airelav Pérez Carmona & Marlon Enrique Cisneros Fonseca / Universidad de Ciencias Médicas de Granma</i>	
Artículos de Reflexión derivados de una Investigación	122
Hacia una Teoría de la Configuración Psíquica Humana.....	123
<i>Alexander Ortiz Ocaña & Mileidy Salcedo Barragán / Universidad del Magdalena</i>	
Hacia una Comprensión Psicoanalítica Tradicional de las Organizaciones Psicóticas: Una Mirada Histórica sobre los Postulados de Juan David Nasio y Michel Ledoux	135
<i>María de los Ángeles Calvo Echeverri / Fundación Universitaria de Popayán</i>	
Artículos Teóricos.....	148
El Sentido de Vida como Reflexion y el Bienestar Psicológico como el Objetivo de la Psicoterapia.....	149
<i>Ellisson Mike Andrade Dussán / Universidad Surcolombiana</i>	
Pautas de Crianza y Masculinidad. Estilos de Apego, Emociones Violentas y Psicoterapia.....	158
<i>Yolanda Fontanil, Yolanda Alonso & Esteban Ezama / Universidad de Oviedo - Universidad de Almería</i>	
Resignificación del Concepto de Estilos de Aprendizaje: Una Mirada desde la Alteridad.....	172
<i>Luis Carlos Rosero García* & Mónica Lucía Cárdenas Castillo / Universidad Mariana</i>	
La Conciencia en la Dignidad.....	190
<i>Pedro Rubén Neyra Quiroz / Instituto Mexicano de Psicooncología</i>	
Estudios de Caso.....	200
El Deseo en la Neurosis Obsesiva: Hallazgos y Comprensiones Académicas a partir del Material Clínico de una Primera Entrevista.....	201
<i>Juan David Roa De La Torre / Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano</i>	



Editorial

Editorial. El Saber Psicológico como Herramienta para la Humanización y Transformación de los Pueblos

Argeli Arango Vásquez*

Referencia Recomendada: Arango, A. (2015). Editorial. El saber psicológico como herramienta para la humanización y transformación de los pueblos. *Revista de Psicología GEPU*, 6 (2), 5-7.

Información de la autora: Psicóloga de la Universidad del Valle, maestrando en Psicología Línea de profundización teórica en Psicología Social de la misma universidad. Miembro del Grupo Estudiantil y Profesional de Psicología Univalle – GEPU. Editora Revista de Psicología GEPU y Coordinadora de la Línea de Investigación Praxis y Transformación Psicosocial del Grupo de Investigación GEPU. Correo electrónico: argeli.arango@correounivalle.edu.co

El pasado 06 de marzo de 2016, el Grupo Estudiantil y Profesional de Psicología Univalle –GEPU cumple 9 años de incansable labor y ejemplo de organización de base estudiantil comprometida con la gestión de conocimiento integral aplicado, permitiendo la participación activa de los estudiantes y profesionales de psicología, y de las ciencias sociales en general, que han optado por una psicología comprometida con la transformación social, contrario a la formación y ejercicio de la psicología tradicional que se orienta hacia acciones poco comprometidas o neutras respecto a la solución de los grandes problemas que aquejan a nuestra sociedad. Como organización, el GEPU se ha orientado a favorecer escenarios de dialogo y participación entre el estudiantado dentro y fuera de la Universidad, para pensarse una psicología de carácter investigativo y praxis al servicio de la comunidad.

El grupo de investigación con sus diferentes líneas temáticas, la revista de psicología y las jornadas psicológicas GEPU, han cumplido un propósito fundamental dentro de los objetivos del grupo: Fortalecer los espacios de intercambio académico de la psicología desde la interdisciplinariedad, pensando la profesión desde un equilibrio entre lo académico y lo pragmático, entre lo político y la praxis cotidiana de una psicología comprometida con la transformación social.

Al respecto, es pertinente retomar algunos de los planteamientos del célebre psicólogo social Ignacio Martin Baró en su conferencia pronunciada en San Salvador el 22 de Junio de 1984, en el marco de la inauguración de la "I Jornada de la Salud Mental" donde manifestaba que pensarse el tema de la Salud Mental en un escenario de guerra, de problemas de desempleo, hambrunas, y desplazamientos, podría parecer una "frivolidad", sin embargo, para Martin-Baro la salud mental no podía ser concebida como el

“buen funcionamiento del organismo humano” o la ausencia de trastornos psíquicos, definiciones que obedecían a una concepción parcial y superestructural de la salud mental, sino que esta debía ser entendida en términos más amplios.

En este sentido, Martín-Baro proponía entender la salud o el trastorno mental como parte y consecuencia de las relaciones sociales, es por esto que la pregunta sobre la salud mental de un pueblo nos debe llevar a preguntarnos por el carácter de sus relaciones, tanto interpersonales como intergrupales. De esta manera, la noción de salud mental nos permite apreciar el sentido y el impacto que tienen los distintos acontecimientos naturales, socioeconómicos o políticos sobre las relaciones humanas de un determinado pueblo. La pregunta que hacía en esa conferencia Ignacio Martín-Baro hace más de 30 años, la seguimos trayendo hoy a consideración: “¿Qué debemos hacer nosotros, profesionales de la salud mental, frente a la situación actual que confronta nuestro pueblo?”

La propuesta de Martín-Baro era pensarse en buscar o elaborar modelos pertinentes para captar y enfrentar la peculiaridad de los problemas de nuestros pueblos. Lo que exige conocer más de cerca nuestra realidad, una realidad que él describía como “pluriforme” y que constituye un reto en nuestros esquemas de trabajo tradicionales. El llamado en ese momento, era el de: “Examinar nuestros presupuestos teóricos, no tanto desde su racionalidad intrínseca, sino desde la racionalidad histórica, es decir, de sí sirven y son realmente eficaces en el aquí y ahora”.

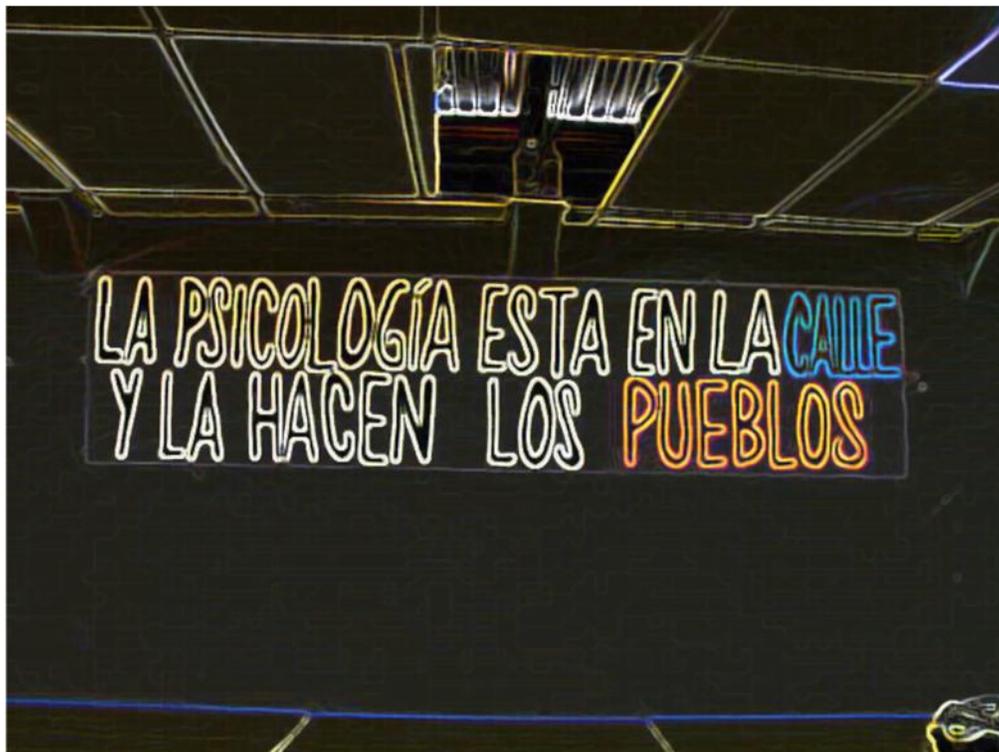
Pero esto, ¿Qué exige para los profesionales de la salud mental? ¿Y en particular para nosotros profesionales de la psicología? Pues nos obliga en primer lugar a dejar de a un lado la inercia profesional, a movernos y deshacernos de lo que Martín-Baro denominada como “el velo de mentira” de nuestra ciencia y volver la mirada hacia nuestra existencia social. De acuerdo con este autor, entendemos que la base de la salud mental de un pueblo se encuentra en la existencia de unas relaciones que tienen la característica de ser humanizadoras, con vínculos donde los cuales se afirma la humanidad personal de cada uno y no se niega la realidad de nadie, de esta manera la construcción de una sociedad más justa, no es solo un problema económico y político; sino que es también un problema de salud mental.

Hoy 32 años después de esta reflexión de Ignacio Martín-Baro, la invitación es a recuperar una función profesional del psicólogo basada en la promoción social de las personas y comunidades, como un planteamiento alternativo a la visión histórica tradicional que visualiza el quehacer profesional exclusivamente de carácter diagnóstico, psicopatológico y remedial. De esta manera, manifestamos nuestro interés como Colectivo, de pensar en la tarea del ejercicio de la psicología como ciencia con compromiso social hacia la forja de una sociedad transformada en espacios humanos más justos, equitativos, solidarios, creativos, autónomos y libertarios. Tarea donde todos podemos y debemos ser protagonistas.

Igualmente, bajo este mismo propósito, la Revista GEPU en sus 6 años de circulación, reitera su compromiso de integrar a los psicólogos del contexto latinoamericano con los de otras regiones del mundo, así como a otros profesionales vinculados a las ciencias sociales, con la posibilidad de analizar y establecer alternativas de solución a la problemática psicosocial de nuestros pueblos. Resaltando la importancia del intercambio, debate y reflexión profesional, que se forjan desde otros espacios más allá de las aulas universitarias: Los grupos estudiantiles, los colectivos, las organizaciones de base, entre otros, y que permiten contribuir al fortalecimiento de la psicología latinoamericana.

De esta manera, invitamos a que sigan enviando sus artículos de investigación y/o reflexión a nuestra revista, y de este modo contribuir con la tarea investigativa, reflexiva y de praxis transformadora que lleva a cabo el Grupo Estudiantil y Profesional de Psicología Univalle GEPU. Esperamos seguir trabajando de la mano en nuestro objetivo común, resumido en la siguiente frase:

El saber psicológico debe ponerse al servicio de una sociedad donde el bienestar de los menos no se asiente sobre el malestar de los más, donde la realización de los unos no requiera la negación de los otros, donde el interés de los pocos no exija la deshumanización. Ignacio Martín Baró (1942-1989).





Cartas al Editor

¿Y dónde Construir Hogar en Medio del Conflicto?

Laura Daniela de los Ríos López*

Información de la autora: Psicóloga de la Universidad del Valle, estudiante de la Maestría de Derechos Humanos y Cultura de Paz de la Pontificia Universidad Javeriana Cali, Vicecoordinadora del Grupo Estudiantil y Profesional de Psicología Univalle – GEPU -. Correo electrónico: lala.delosrios.lopez@gmail.com

Colombia es un país que lleva inmerso más de cuarenta años en un conflicto armado, conflicto que ha dejado tantos muertos y desaparecidos que resulta imposible hacer una cuenta clara y precisa de cuantos han sido y cuantos han quedado olvidados en una estadística o en una fosa común. En todo conflicto armado se encuentran seres humanos que al involucrarse como combatientes no importa el "bando" que escojan o en el que la vida y sus diferentes caminos los pongan, se podría decir que cada paso que dan como personas armadas conlleva consigo la responsabilidad que asumen al ser parte armada y combatiente del conflicto. Pero, y que pasa con aquellas personas que no han decidido estar en el conflicto, que se encuentran en un territorio construyendo su hogar y el conflicto "golpea sus puertas", que pasa con estas personas a las que sus derechos les son violentados y vulnerados por todas las partes. La corte interamericana en la presentación del cuadernillo de jurisprudencia tercer número ha declarado violados diversos derechos de la Convención Americana al momento del desplazamiento como el derecho a la integridad personal (artículo 5), derecho de protección de la familia (artículo 17), vida privada y propiedad (artículos 11 y 21), y libertad de circulación (artículo 22).

El DIH no valida la guerra pero tampoco niega la realidad social de la existencia de seres humanos que recurren a la violencia como medios de búsqueda del poder, opciones políticas de liberación a regímenes oprobiosos o injustos, libertad, como medios de opresión, o para defender otros bienes y derechos. Y el no negar esta realidad es lo que le da pie a su existencia como marco legal internacional que de una u otra manera busca mediar para reducir los fatales resultados generados en toda guerra.

Uno de los objetivos prioritarios del DIH es proteger a la población civil o a combatientes que se encuentran en condiciones de indefensión y por lo tanto garantizar que sus derechos no sean vulnerados a pesar del conflicto. Entre estos derechos es de importante relevancia el derecho a crecer en un territorio, a tener un hogar y total libertad de crecer y formarse en el territorio que cada persona decida, en aquel sitio que siente suyo, en el que considera tendrá todo lo necesario para vivir en comodidad y completa dignidad, y no deberá ser sometido a un desplazamiento forzado que lo lleve a lugares no dignos, sometido a condiciones de pobreza extrema.

Debido al conflicto armado que vive Colombia, uno de los resultados más devastadores es el desplazamiento masivo de individuos y comunidades, seres que se ven obligados no solo a dejar un territorio o una casa, sino su historia, tradiciones, una construcción de vida, conceptos y estilos que muy seguramente no serán las mismas costumbres en el nuevo sitio al que lleguen, el desplazamiento implica no solo una vulneración a derechos físicos como el derecho a la propiedad privada (artículo 17. Declaración Universal de los Derechos Humanos), también es una alteración a toda la construcción psicológica de un individuo y de comunidades. Desplazarse no implica solo buscar una nueva casa en donde dormir, desplazarse implica construir nuevamente un tejido social que se rompe a causa de la separación, el dolor y el miedo con el que empieza a vivir toda persona desplazada. Deben llegar a territorios desconocidos con sus manos vacías de las comodidades con las que vivían, pero llenas de malos recuerdos y posibles rencores.

"...La Corte IDH ha tratado aspectos generales relacionados con la situación en que se encuentran las personas desplazadas en la región. Específicamente, ha señalado que el desplazamiento es una violación continua y múltiple de derechos humanos y ha destacado la situación de vulnerabilidad en que se encuentra la población desplazada. En conjunto con esto, ha indicado las obligaciones que tiene el Estado respecto a la población desplazada de garantizar su retorno..." (Pg. 4, CIDH), bajo estos preceptos establecidos por la corte en el 2011 Colombia pone en vigencia la ley de víctimas y restitución de tierras (Ley 1448 de 2011) ley que tiene como objetivo reconocer las graves situaciones de vulneración a los Derechos Humanos y al Derecho Internacional Humanitario que ha vivido un amplio sector de la población, buscando medidas reparativas, administrativas, judiciales, sociales y económicas, tanto a nivel individual como colectivo.

Es una ley que busca reconocer y visibilizar las víctimas del conflicto armado colombiano, las graves violaciones, un resarcimiento de los derechos y borrar cualquier rastro de impunidad. Esta es una ley con buenos objetivos y que desde que se promulgo ha sido puesta en práctica, pero es una ley que se queda corta en muchos de sus artículos y de su forma de proceder, sobre todo para aquellas personas que son víctimas del desplazamiento, que muy seguramente no podrán volver a su tierra porque no tendrán documentos que registren la legalidad de sus tierras, porque tanto la ley 1448 de 2011 como el DIH se comprometen a una reparación con garantía de no repetición, pero las leyes no se aplican solas, para que su aplicabilidad sea efectiva se requiere un compromiso estatal e institucional que llegue más lejos que lo que promulga un papel.

En Colombia se vive como dice Abramovich (2006) una débil institucionalidad de ciertas intervenciones de política social, basadas en el reconocimiento de beneficios particularizados y meramente asistenciales, que excluyen el lenguaje y la lógica de los derechos. Este tipo de intervención estatal se caracteriza por la falta de transparencia, la ausencia de mecanismos de participación, responsabilidad y rendición de cuentas, y por favorecer la manipulación de las prestaciones y la asistencia, a través de

prácticas clientelares que definen la relación entre la administración y quienes acceden a los beneficios que se distribuyen. Aunque en Colombia se crea una ley que intenta ser incluyente y restaurativa la realidad es que vivimos en un país donde los derechos humanos no son reconocidos en la práctica sobre todo por aquellas instituciones que tienen como deber defenderlos y garantizar su protección y veraz aplicación.

La defensa y garantía de derechos humanos no solo se puede limitar a la ayuda humanitaria que claro es necesaria, sino también a la ayuda psicosocial que necesitan las personas que se han visto afectadas por el conflicto, el desarraigo obligado que genera el desplazamiento deja huellas y marcas imborrables que no se "curan" con la entrega de un dinero, el proceso de reconstruir memoria y reconstruir tejido social es un proceso que no solo deben realizar aquellas personas en condición de desplazamiento, es un proceso de resiliencia que debe hacerse en comunidad, es decir es un proceso de adaptación tanto para las personas desplazadas como para la comunidad que recibirá sin previo conocimiento un grupo grande de personas, que llegan en vulneración tanto física como psicológica, y esta última es de las que más apoyo requiere, porque este dolor no se borra con dinero, es una problemática de salud mental, teniendo en cuenta que la salud mental es un estado de equilibrio emocional que involucra todos los niveles psicológicos y emocionales de una persona, y que no se limitan a un concepto psiquiátrico de normalidad, sino a un concepto psicológico de equilibrio entre el ser y la sociedad, y del individuo con sus emociones, sus sentimientos y su condición social.

¿Dónde construir hogar en medio del conflicto? Es una pregunta que no debe limitarse en donde el gobierno decida poner una casa para el desplazado, sino a aquel sitio en el que se garantizara el apoyo a una construcción en sociedad, a una construcción de tejido social, no solo entre los desplazados, sino como sociedad colombiana que debe aprender a reconstruir el tejido social que fue completamente destrozado, no solo por el conflicto armado, sino también por los conflictos sociales que son invisibilizados por una guerra continua en la que los medios de comunicación y los gobiernos del momento justifican toda acción deshumanizante y opresora.

Referencias

Abramovich, V. (2006). *Los Estándares Interamericanos de Derechos Humanos como Marco para la Formulación y el Control de las Políticas Sociales*. Anuario de Derechos Humanos 2006.

Corte interamericana de Derechos Humanos (s.f.). *Cuadernillo de jurisprudencia de la corte interamericana de derechos humanos n° 3: desplazados*. Recuperado de: <http://www.corteidh.or.cr/tablas/r33821.pdf>

Jaramillo, M. (2014). *La importancia del acompañamiento psicosocial para la recuperación de las personas en situación de desplazamiento*. Recuperado de: <http://www.disaster-info.net/desplazados/documentos/chf/articulo/>

República de Colombia (2011). *Ley de víctimas y restitución de tierras*. Recuperado de: <http://www.unidadvictimas.gov.co/normatividad/LEY+DE+VICTIMAS.pdf>

Shwar, R. (2014). *Derechos Humanos y dignidad humana. Diccionario internacional de derecho del trabajo y de la seguridad social*. 1ª Edición. 2014



*Artículos de
Investigación
Científica*

Los Relatos Identitarios y la Emergencia de las Crisis: Diálogos Generativos en los Procesos de Intervención*

Identitarian Stories and the Emergence of Crisis: Generative Dialogues in Intervention Processes

Juan Carlos Fonseca Fonseca**

Resumen

Este artículo presenta los resultados del proyecto de investigación/ intervención Relatos Identitarios y Afrontamiento en situaciones de Crisis, llevado a cabo en los Servicios de Atención Psicológica (IPS) de la Universidad Santo Tomás. Este estudio buscaba comprender la relación circular entre la construcción narrativa de la identidad y el afrontamiento de las dificultades vitales, mediante el diseño de escenarios conversacionales reflexivos. Se comprende que la identidad se construye en las narrativas que emergen en las relaciones sociales y que las situaciones entendidas como críticas son construidas también en el lenguaje. Por lo tanto, este estudio partió de la revisión de las categorías de Relato Identitario, Resiliencia, Crisis e Intervención Narrativa, para comprender el fenómeno de estudio propuesto. Con base en lo anterior, se diseñaron escenarios conversacionales reflexivos para comprender la construcción identitaria de personas que acudieron a los Servicios de Atención Psicológica de la Universidad Santo Tomás con diferentes motivos de consulta y posibilitar así la re-construcción de la identidad y de las situaciones narradas como críticas, para articular la resiliencia desde los diálogos generativos con las familias. Finalmente, el artículo presenta la posibilidad de re-construir las identidades en prácticas lingüísticas generativas que invitan a narrar historias de vida más satisfactorias. *Palabras clave:* relato identitario, resiliencia, crisis, intervención narrativa.

Abstract

This article presents the results of the research/ intervention project Identity Stories and Coping in Crisis Situations, carried out in psychology counseling service (IPS) of the University Santo Tomás. This study sought to understand the circular relationship between the narrative construction of identity and coping of the vital difficulties, through the design of reflective conversational scenarios. Identity is understood as constructed in the narratives that emerge in social relations and situations understood as critical are also constructed into the language. Therefore this study started from the review of the categories of Identitarian Narrative, Resilience, Crisis and narrative intervention, to understand the proposed phenomenon of study. Based on the foregoing, reflective conversational scenarios were designed to understand the construction of identity of people who attended the psychology counseling service of the Universidad Santo Tomás with different reasons for consultation and thus enable the re-construction of the identity and situations narrated as critical, to articulate the resilience from the generative dialogues with the families. Finally, the article presents the possibility of re - construct identities in generative linguistic practices that invite to narrate more satisfying life stories. *Key Words:* identitarian story, resilience, crisis, narrative intervention.

Recibido: 16 de Julio de 2015 / **Aprobado:** 28 de Diciembre de 2015 / **Universidad Santo Tomás – Colombia**

Referencia Recomendada: Fonseca, J. C. (2015). Los relatos identitarios y la emergencia de las crisis: diálogos generativos en los procesos de intervención. *Revista de Psicología GEPU*, 6 (2), 14-30.

* Artículo de reflexión derivado de investigación. Este artículo es producto del proyecto de investigación docente “Relatos Identitarios y Afrontamiento en Situaciones de Crisis”, perteneciente a la Facultad de Psicología de la Universidad Santo Tomás.

** Psicólogo, Universidad Nacional de Colombia, Magíster en Psicología Clínica y de Familia, Universidad Santo Tomás, Docente de la Facultad de Psicología Universidad Santo Tomás. Correo electrónico: juanfonseca@usantotomas.edu.co

Las conceptualizaciones tradicionales acerca del self como entidad constitutiva y rígida de los seres humanos, han planteado la existencia de constructos, como la personalidad, de formas más o menos invariables para entender algunas consistencias en el mundo humano (Gergen, 1994). Al entender la personalidad como un elemento constitutivo de los individuos, se han organizado los órdenes sociales y políticos en función de roles individuales que deben ser respetados, promovidos en su desarrollo y, en el caso de nuestra disciplina psicológica, estudiados en profundidad.

Durante décadas, la psicología ha asumido este encargo social y ha estudiado, desde diferentes perspectivas, un constructo entendido como existente, sin cuestionar las prácticas discursivas en donde fue forjado, por lo que las comprensiones arrojadas se quedan en el nivel individual y, en ocasiones, biologicista, por una parte, mientras que por otra, plantean una relación de causalidad entre las contingencias ambientales y el comportamiento de los individuos, siendo la individualidad un resultado de cambios ambientales y una historia de aprendizajes.

El construccionismo social, el constructivismo, así como la propuesta sistémica en psicología, han cuestionado fuertemente estas lógicas tradicionales y han propuesto una plasticidad del yo, al situarlo en contexto, en contraposición con las comprensiones que apuntan a un yo individual encerrado en la biología del cuerpo y con aquellas que lo presentan como una respuesta al entorno, para situarlo como una emergencia en las relaciones, por lo que es dinámico, histórico y en constante proceso de co-evolución.

Desde esta propuesta, se entiende que la identidad está en incesante proceso de actualización, dentro de la complejidad de los distintos contextos de relación de los que hacemos parte los seres humanos. Sumado a esto, si comprendemos sistémicamente que los dilemas no son constitutivos de las personas y no pueden entenderse en términos exclusivamente individuales, sino que son construidos por los actores que participan en su definición como problemas, podemos plantear que las soluciones a dichos dilemas pueden emerger también en las interacciones de los actores.

Los acontecimientos significados como críticos suelen implicar transformaciones identitarias en los sujetos, al convertir las historias de vida en versiones pobres o saturadas de sí mismos (White y Epston, 1993), que obstaculizan procesos de afrontamiento resilientes.

Sobre la base de lo expuesto, emergió el proyecto de investigación/ intervención: *Relatos Identitarios y Afrontamiento en Situaciones de Crisis*, enmarcado en el campo de formación integral Psicología, Familia y Escenarios de Cambio, dentro de la línea de investigación de la facultad de psicología: *Psicología, Familia y Sistemas Humanos*.

Este proyecto, enmarcado en el paradigma sistémico constructivista construccionista complejo, ha tenido como pretensión la construcción de comprensiones acerca de la identidad como proceso

narrativo, primero desde las aproximaciones conceptuales de diferentes autores fundamentados en los paradigmas emergentes y, posteriormente, desde la comprensión de las identidades configuradas en distintos motivos de consulta de casos atendidos en el Servicio de Atención Psicológica IPS de la Universidad Santo Tomás, para organizar escenarios conversacionales reflexivos (Estupiñán, González y Serna, 2006) que posibilitaran procesos de cambio encaminados al bienestar de los consultantes.

En esta medida, el interés ha estado en la comprensión de narrativas culturales dominantes que organizan experiencias de malestar, así como de la necesidad, en términos de responsabilidad social, de generar prácticas discursivas alternas más posibilitadoras y generativas que re-construyeran las narrativas organizadoras de las crisis y las identidades de los sistemas consultantes, como posibilidades de re-organizar los procesos de afrontamiento.

Problema de investigación/ intervención.

De acuerdo con las propuestas del construccionismo social y del constructivismo, abandonamos las concepciones referentes a una realidad externa al observador de la cual puede darse cuenta de manera objetiva, tanto en los ejercicios de orden investigativo, como en lo referente a los escenarios de intervención.

Desde el construccionismo social se plantea una realidad organizada en el lenguaje y construida en la interacción lingüística que mantenemos los seres humanos. De esta manera, comprendemos que la única forma que tenemos para dar cuenta de nuestra experiencia es a través del lenguaje, por lo que organizamos nuestras vidas en historias que narramos con otros y con nosotros mismos. Aquello que llamamos "realidad" no es otra cosa que una posibilidad de organización de nuestra experiencia en narrativas construidas en la interacción social.

Es justamente a través de historias que damos sentido a nuestras vidas y a nosotros mismos, por lo que la identidad, más que ser un elemento esencial y estático de las personas, puede ser comprendido como una narrativa que se co-construye con otros y que se re-construye constantemente en la interacción lingüística.

Lo anterior implica plantear que "somos" en relación con otros y que podemos hacer distintas narraciones acerca de nosotros mismos en distintas situaciones sociales (relatos identitarios) y, por ende, cuando nos narramos en situaciones que pueden construirse socialmente como "difíciles" o "críticas", nuestra identidad también empieza a narrarse en esos términos.

Podemos decir entonces, que cuando nuestra identidad se organiza en narrativas que se salen de lo construido socialmente como esperable o "normal", puede ser difícil articular recursos para el

afrontamiento de las situaciones de "crisis" dentro de nuestras historias de vida, de modo que podemos vernos "atrapados" en dichas situaciones.

Partiendo de lo anterior, planteamos que en el ejercicio de la intervención de los dilemas humanos, podemos apuntar no sólo a la co-construcción, con los consultantes, de narrativas alternas en relación con las dificultades vitales, sino a re-construcciones de los relatos identitarios en los cuales se vean enriquecidas las historias de vida (White y Epston, 1993; White, 1994, 2002), de manera que puedan articularse recursos de afrontamiento y la experiencia sea re-organizada.

Con base en lo anterior, emergió una propuesta interventiva fundamentada en la perspectiva narrativa, aludiendo a la posibilidad de re-construir las identidades en historias más generativas, asumiendo una co-autoría con los consultantes en las nuevas versiones de sus vidas y de sí mismos.

En este sentido, se planteó como fenómeno de investigación/ intervención la construcción y re-construcción narrativa de la identidad en historias de vida y su relación con la organización de estrategias de afrontamiento en situaciones construidas (y articuladas en las historias) como críticas.

Todo el proceso investigativo/ interventivo estuvo orientado desde las siguientes preguntas planteadas y replanteadas a lo largo de su desarrollo:

- ¿Cómo la construcción narrativa de la identidad se relaciona recursivamente con el afrontamiento de las dificultades vitales?
- ¿Cómo se concibe la identidad desde la perspectiva sistémico – constructivista-construccionista?
- ¿Cuáles son los contextos en los que emergen relatos identitarios ricos, que permitan la organización de las experiencias de manera satisfactoria?
- ¿Cómo se relacionan los relatos identitarios con la construcción de las situaciones difíciles a nivel individual y familiar?
 - ¿Cómo construir escenarios conversacionales reflexivos que posibiliten la emergencia de relatos alternos acerca de las dificultades y la identidad de quienes las atraviesan?
 - ¿Cómo las transformaciones en el relato identitario de las personas se relacionan con transformaciones en las estrategias de afrontamiento?

Objetivos de la Investigación/Intervención.

Objetivo general

Comprender la relación recursiva de la construcción narrativa de la identidad con el afrontamiento de las dificultades vitales, para diseñar escenarios conversacionales reflexivos que permitan la co-construcción de narrativas alternas acerca de la identidad y el afrontamiento.

Objetivos específicos

- Comprender la construcción de los relatos identitarios en relación con los contextos en los que emergen.
- Comprender los procesos de afrontamiento desplegados ante situaciones construidas como difíciles, a partir de las narrativas acerca de la identidad en el contexto.
- Identificar las narrativas dominantes acerca de la identidad que organicen una experiencia obstaculizadora, en relación con el proceso de afrontamiento.
- Construir escenarios conversacionales reflexivos que favorezcan la re-construcción narrativa de la identidad, si la narración dominante resulta obstaculizante para el afrontamiento.

Marcos de Referencia***Perspectiva paradigmática y epistemológica de la investigación***

Si bien no es la intención de este apartado profundizar en torno a las propuestas paradigmáticas y epistemológicas, se expondrán brevemente algunos de los postulados que enmarcan y organizan el ejercicio investigativo, comenzando con el paradigma de la complejidad y abordando, posteriormente, lo referente a la cibernética de segundo orden, la ontología del lenguaje y el construccionismo social.

Paradigma de la complejidad

Como contraparte al pensamiento simplificador, propio de la ciencia occidental, se plantea la necesidad de un pensamiento complejo (Morin, 2000) que tenga en cuenta el contexto en el que emerge el ser, así como las conexiones entre diferentes procesos y fenómenos. Esta propuesta invita a la incertidumbre, al entender que no es posible llegar a un conocimiento totalizante, sino que éste está en constante construcción y cambio. Específicamente, en el escenario de esta investigación/ intervención, esta idea nos lleva a plantear la posibilidad de múltiples historias que pueden organizar las experiencias humanas, en lugar de verdades absolutas que resulten opresoras.

Cibernética de segundo orden

Desde la lógica circular que caracteriza la propuesta sistémica, la cibernética aparece como una metáfora para comprender el control y la organización en los sistemas, partiendo de una reciprocidad en los procesos de interacción, de manera que las consecuencias son siempre causas de otros acontecimientos, por lo que no es posible hacer comprensiones lineales de los fenómenos, sino en términos de procesos circulares.

Sin embargo, con la apuesta al constructivismo como postura epistemológica, la lógica circular no se emplea sólo en la comprensión de los fenómenos que se observan, sino que se dirige hacia el ejercicio observacional mismo, de manera que se comienza a hablar de los sistemas observantes, en los que el observador se incluye en las comprensiones que hace de los fenómenos que estudia.

En este sentido, Von Foerster (1991) afirma que: “el ciberneta no se preguntaba ya: ¿dónde están los enlaces circulares en este sistema?, sino que se empezaba a preguntar: ¿cómo generamos nosotros este sistema a través de la noción de circularidad?” (p. 24). A partir de este planteamiento, puede decirse que cualquier ejercicio de observación se realiza desde la óptica del observador, la cual incluye su postura conceptual y teórica. Llevando esta idea un poco más lejos, podría decirse que lo que el terapeuta observa tan “claramente” en relación con sus casos, no constituye nunca una confirmación de la teoría que sustenta su trabajo, sino que ésta funciona como una especie de lente que le permite interpretar los acontecimientos y darles un sentido dentro de los esquemas con los que se relaciona con el mundo, haciéndolos inteligibles para su propia forma de pensar las realidades humanas, en fin, los modelos conceptuales le permiten observar algunos acontecimientos, mientras que lo enceguecen frente a otros, pero nunca está haciendo observaciones de una realidad objetiva, externa a sus propias comprensiones. Las teorías no son verdaderas ni falsas, sino útiles o inútiles para las comprensiones e intervenciones organizadas en los contextos terapéuticos.

Ontología del lenguaje

De acuerdo con Echeverría (2002), “la ontología hace referencia a nuestra comprensión genérica – nuestra interpretación – de lo que significa ser humano” (p. 28). Lo anterior implica que para hacer cualquier planteamiento, debemos hacer antes un planteamiento acerca de cómo somos en tanto seres humanos.

Sobre la base de la propuesta de Echeverría (2002) puede sugerirse una conexión con la cibernética de segundo orden expuesta arriba, puesto que el autor afirma que “cada planteamiento hecho por un observador nos habla del tipo de observador que ese observador considera que es” (p.30). De este modo, la interpretación acerca de lo que significa ser humano precede a otras interpretaciones.

Específicamente, al hablar de una ontología del lenguaje, se presentan los siguientes postulados (Echeverría, 2002):

1. Interpretamos a los seres humanos como seres lingüísticos. Es importante aclarar que no se trata de entender los seres humanos como exclusivamente lingüísticos, ya que se reconocen, en la comprensión de lo humano, los dominios del cuerpo, de la emocionalidad y del lenguaje.

2. Interpretamos al lenguaje como generativo. Lejos de ser pasivo o descriptivo, el lenguaje genera ser, crea realidades, el lenguaje es acción.
3. Interpretamos que los seres humanos se crean a sí mismos en el lenguaje y a través de él. Este postulado se aleja de la comprensión del ser humano como determinado y permanente, para plantear que constantemente se inventa a sí mismo, dando un papel activo sobre la propia vida.

Construccionismo social

Para Payne (2000), el construccionismo social se enfoca en las relaciones entre personas y las normas culturales y sociales que las moldean, más que en conceptos y dinámicas intrapsíquicas o en respuestas a condiciones ambientales. De esta forma, el construccionismo se centra en los procesos sociales y culturales con los que forjamos nuestra visión del mundo, que a su vez organiza nuestras acciones. Desde esta mirada, la realidad es una construcción organizada en el intercambio social lingüístico, por lo que puede ser re-construida en la interacción en diferentes contextos con prácticas discursivas también diferentes.

Cuando se asume el construccionismo social como postura epistemológica, se entiende que las teorías son metáforas para la comprensión de los fenómenos contruidos, más que "verdades" acerca de lo humano.

Dominios conceptuales de la investigación/ intervención

Relato identitario

Desde las perspectivas que privilegian el lenguaje como constructor de realidades, se comprende el self como una historia. De este modo, un relato identitario corresponde a una historia que construimos acerca de nosotros mismos, que puede re-construirse en el ejercicio de la narración, por lo que, lejos de ser estática, la identidad es comprendida como dinámica en el contexto de la interacción social lingüística. No obstante, estas historias pueden volverse más o menos estables, en la medida en que siguen apareciendo episodios que definen sentidos vitales, por lo que llegan a constituir un guion; este guion se convierte en una especie de organizador de la experiencia, en tanto que permite ordenar secuencialmente los acontecimientos, posibilitando la experiencia de temporalidad, al tiempo que articula cada nuevo acontecimiento dentro de las posibilidades de significación que él mismo ofrece, en coherencia con la historia, lo cual contribuye a la consolidación de la experiencia de permanencia o "estabilidad" de la identidad. En el marco de algunas interacciones sistémicas, construidas como problemáticas, estas formas de narración pueden hacerse rígidas, lo cual puede obstaculizar la

articulación de posibilidades, recursos y caminos posibles para la vida, en especial, ante la significación de algunos acontecimientos como críticos, con lo que se consolidarían los motivos de consulta.

Es precisamente ante esta circunstancia donde la intervención narrativa tiene un papel importante, en la medida en que a través del acto de narrar y re narrar se pueden transformar y construir nuevas versiones dentro del relato identitario.

Resiliencia

Más allá de entender la resiliencia como una característica de las personas o como ligada a características de la personalidad, se plantea una resiliencia como proceso, distanciándonos de las lógicas que hablan de "factores". Si desde la lógica sistémica se comprende que los problemas no le pertenecen a los sujetos, sino que emergen en dinámicas relacionales, constituyéndose en metáforas de los modos de relación, lo mismo puede decirse de los afrontamientos resilientes. Martínez y Vásquez-Bronfman (2006) plantean que es en el contacto con el otro que se posibilitan los procesos resilientes. De este modo, la resiliencia, lejos de entenderse aquí como una característica meramente individual vinculada a variables personales, se comprende como una emergencia en contextos de relación, por lo que sería una construcción posibilitada por prácticas discursivas organizadoras de pautas generativas, que a su vez, posibilitan formas generativas de discurso.

Crisis

McNamee (1996) plantea que "el término "crisis" deriva de la palabra griega *krinein*, que significa <separar>" (p. 220). De este modo, la crisis, en la lógica narrativa es comprendida como una experiencia límite, es decir, al margen de lo construido socialmente como aceptable o adecuado. Esta comprensión implica partir del planteamiento de un orden (u órdenes) establecido en los discursos dominantes de un contexto cultural particular, que funciona como un guion que ofrece posibilidades de significación en el que están inscritas las narrativas de quienes participan en dicho contexto. Sobre esta base, se establece que lo adecuado o normal y lo inadecuado o anormal son construcciones sociales que enmarcan las historias de vida

Cuando las historias contienen elementos contemplados en las versiones canónicas de la cultura, la experiencia organizada suele ser de normalidad o satisfacción. Sin embargo, cuando las historias se salen de lo canónico, la experiencia puede ser de anormalidad o incluso de patología.

Por otro lado, desde una lógica del ciclo vital, puede definirse las crisis como "situaciones normativas del proceso de desarrollo, que indican el momento de hacer cambios en la estructura y en las reglas familiares" (Hernández, 1997. p. 65). Esta mirada resulta común a las propuestas sistémicas que

comprenden lo problemático o psicopatológico en términos de un estancamiento, entendido como metáfora, que impide la co-evolución de los miembros de una familia hacia dinámicas coherentes con momentos distintos dentro del ciclo vital, que implican transformaciones, tanto a nivel estructural como a nivel de roles, límites y jerarquías.

Intervención narrativa

La intervención narrativa plantea una forma de hacer terapia desde una lógica que privilegia al lenguaje como constructor de realidades, por lo que se entiende que los dilemas humanos emergen en prácticas discursivas que organizan experiencias vitales de malestar. En este sentido, es válido plantear que los procesos de cambio también emergen en contextos de relación, más que ser el resultado de características individuales o de saberes privilegiados.

De esta forma, la propuesta de intervención desde las narrativas apuesta por un ejercicio de posibilitar prácticas discursivas entre consultante e interventor que faciliten procesos generativos.

Para tal fin, pueden articularse dentro del proceso narrativo conversacional técnicas como la deconstrucción (White, 1994), la externalización del problema (White y Epston, 1993, Payne, 2000), las preguntas de influencia relativa (White, 1994; White y Epston, 1993; Payne, 2000), la exploración de lo "no dicho", (Lax, 1996), el uso de metáforas y demás recursos que invitan al enriquecimiento de las historias o como plantean Anderson y Goolishian (1988), a una dis-solución de los problemas.

Metodología

La investigación/Intervención se fundamentó en el diseño de escenarios conversacionales reflexivos, orientados a diferentes problemas humanos, dentro del contexto interventivo brindado por los Servicios de Atención Psicológica I.P.S. de la Universidad Santo Tomás. De esta forma, desde la propuesta de Estupiñán, González y Serna (2006), los escenarios conversacionales permitieron la articulación de los intereses de los investigadores / interventores y los intereses de las personas y familias con las que trabajaron en el desarrollo de las prácticas profesionales. Por esta razón, desde este trabajo investigativo / interventivo se ha logrado un acercamiento a diferentes fenómenos humanos, contruidos en el marco de los motivos de consulta con los que se realizó intervención.

En relación con lo anterior, se trabajó con estudios de caso, dada la posibilidad de comprender la profundidad y las particularidades de cada caso de manera biográfica, reconociendo lo idiosincrásico y específico como legítimo en sí mismo (Laboratorio para el Análisis del Cambio Educativo [L.A.C.E.], 1999).

Además, se articularon en el interior de los escenarios conversacionales reflexivos, prácticas interventivas propias de la terapia narrativa, como la deconstrucción, la externalización de los problemas y la exploración de lo no dicho, con el fin de co-construir realidades múltiples que funcionan como guiones posibles para una re-organización experiencial más satisfactoria.

Dentro de los motivos de consulta trabajados se encuentran: depresión, hipocondría, secuestro, malestar frente a la homosexualidad, celos en pareja, mutismo selectivo, consumo de alcohol, entre otros, lo cual plantea una versatilidad en cuanto a los escenarios conversacionales reflexivos y la intervención narrativa como forma de aproximarse a la comprensión e intervención de distintos dilemas humanos.

Por otro lado, el ejercicio investigativo estuvo organizado en fases que abordaron los siguientes tópicos:

- Fase 1: encaminada a la revisión documental que permitiera la construcción de los conceptos metodológicos: *relato identitario, crisis, resiliencia e intervención narrativa* expuestos de manera resumida más arriba.
- Fase 2: orientada a la construcción de los escenarios conversacionales reflexivos, en el marco de las investigaciones realizadas por los estudiantes de último año del Campo de Formación Integral Psicología, Familia y Escenarios de Cambio, inscritos en este proyecto de investigación.
- Fase 3: dirigida a la elaboración de síntesis de conceptos y experiencias interventivas, cuyos productos corresponden a un artículo sobre la construcción de relatos identitarios en relación con el afrontamiento (Fonseca, 2012), así como el presente artículo.

Principales Construcciones y Emergencias de la Investigación/ Intervención

Las propuestas centradas en el lenguaje como constructor de la realidad han cuestionado el concepto de un "sí mismo" nuclear, perteneciente a los sujetos como característica intrapsíquica (Payne, 2000; White, 1994; White y Epston, 1993; Anderson, 1999; Anderson y Goolishian, 1988; Gergen, 1994; Linares, 1996; McAdams, 2006).

Desde este pensamiento, vivimos en y a través de las narrativas identitarias que desarrollamos en conversación con otros (Anderson y Goolishian, 1996). La identidad no es una estructura personal, cognitiva y privada, sino un discurso acerca del yo (Gergen, 1994). En este sentido, el yo no está adentro de las personas, no se trata de un atributo, sino que se trata de un proceso o una actividad que ocurre entre ellas.

Entendemos que la identidad siempre está enmarcada en historias que construimos con otros. Así, en cuanto al proceso de co-evolución de la identidad, Fishbane (2001) plantea que el proceso de maduración se re-comprende como el desarrollo de mayor diferenciación dentro de un contexto de interdependencia a lo largo del ciclo vital. En esta perspectiva contextual, la delineación del yo es un proceso dialógico.

En buena parte de los casos trabajados, aparecen dentro de las narraciones iniciales de las personas que acuden a consulta, construcciones identitarias enmarcadas en el dolor y el sufrimiento, en donde muchas veces las personas no logran aún articular algunos acontecimientos de sus vidas (significados como críticos) dentro de la historia que han venido contando acerca de ellas mismas. En otros, las personas logran dicha articulación, pero el precio ha sido la saturación de su relato (White y Epston, 1993), por lo que los acontecimientos tienen un sentido en sus vidas, organizadas en historias cargadas, a su vez, de otros acontecimientos dolorosos.

En estas historias de vida, difícilmente aparece el futuro y cuando lo hace, se muestra sombrío o contemplando, como única posibilidad, el regreso de la vida a la situación anterior al acontecimiento significado como crítico. Al respecto, Ausloos (1998) plantea que, en ocasiones, las personas dicen que quieren "ser como antes", presentando esto como petición frente al trabajo terapéutico.

No resulta extraño que las estrategias de afrontamiento desplegadas no posibiliten un cambio en relación con la dificultad vital, sino que, por el contrario, se conviertan en una forma de soluciones intentadas, que se vuelven problemáticas y que no posibilitan prácticas discursivas distintas, por lo que se siguen perpetuando.

La construcción narrativa de la experiencia plantea, en los casos atendidos, identidades que se equiparan con problemas, diagnósticos, rasgos y demás apreciaciones que sitúan los dilemas humanos en el interior de las personas que los narran en sus vidas. Lo anterior restringe las posibilidades de significación de los guiones de vida para articular nuevos acontecimientos, de manera que sólo se integra en las historias lo que puede ser significado como parte del problema o del "cuento triste" (White, 1994), dejando de lado los acontecimientos o posibilidades de significación que inviten a contradecir las versiones dominantes.

Desde luego, entendemos que las narrativas no aparecen en el vacío, sino que están situadas contextualmente, es decir, en relaciones sociales lingüísticas, por lo que las versiones identitarias saturadas no son exclusivas de las denominadas *personas índice*, sino que emergen en los escenarios en los que éstas interactúan, por lo que resultan ser co-autorías con otras personas, en los casos atendidos, éstas eran familiares y otros significativos. Las prácticas discursivas organizan modos de

relación que, de manera circular, organizan usos pragmáticos del lenguaje. Relacionarse con alguien como si fuera el problema, hace posible que en la narrativa siga apareciendo como problema, lo que a su vez invitará a perpetuar modos de relación con el problema.

Los procesos de afrontamiento familiar, fuertemente conectados con las construcciones identitarias, conllevan acciones encaminadas a los reproches, la exigencia de cambio voluntario de actuación de la *persona índice*, castigos, incluso la búsqueda de atención por profesionales que, en buena parte, entran en la práctica discursiva que comprende a las personas como problemas, con lo que se hace aún más rígida la versión dominante que organiza el proceso de afrontamiento, ya que ahora *el problema* es significado también por un *experto* que lo avala como tal.

Para Androutsopoulou (2001) los papeles que desempeñamos en la vida han sido más o menos asignados, incluso antes de nacer, por lo tanto, nuestras historias están constreñidas por el papel que nos han dado en una trama particular. Cabe agregar que no todas las tramas están establecidas antes del nacimiento, ya que muchas son también emergentes en diferentes momentos de la vida, en diversos escenarios posibles.

Desde esta propuesta, cabe pensar que algunas intervenciones psicológicas y psiquiátricas ofrecen tramas que anulan la dimensión dinámica de las identidades cuando las historias se enmarcan en los conceptos rígidos que las miradas tradicionales imponen.

Según esta misma autora, la interconectividad entre las historias de los miembros de una familia hace que estos se sientan traicionados cuando uno de ellos se rehúsa a jugar el papel que habían acordado jugar. El resultado suele ser una "crisis" familiar, que se resuelve cuando dicho miembro regresa a cumplir con el papel asignado o cuando la "patología" de éste entra a hacer parte del relato familiar. En estos casos, las personas pueden sentirse obligadas a contar sus historias desde las voces de otros, como si se tratara de alguien más. Desde la propuesta de McNamee (1996) podría agregarse que las crisis resultan ser emergentes en contextos donde las prácticas discursivas privilegian las versiones dominantes o canónicas de la historia, dejando pocos espacios para la negociación de significados.

Re-construcción identitaria y procesos de intervención

Como se ha venido planteando, algunas prácticas discursivas actuales invitan a equiparar la identidad con los problemas, como el caso de las lógicas nosológicas, que incluso plantean la existencia de trastornos de la personalidad, reduciendo a supuestos intrapsíquicos fenómenos que emergen en contextos de relación, en los que tienen sentido. Este tipo de prácticas se constituyen en *juicios normalizadores* (White, 1994), que convierten a las personas en cuerpos dóciles, cuyas historias se ven

supeditadas a los designios de los discursos dominantes disciplinares que restringen las posibilidades de transformación.

De este modo, los escenarios conversacionales reflexivos se convierten en el contexto posibilitador de prácticas discursivas distintas (no necesariamente más válidas), en donde la emergencia de otras voces permite la re-narración de las historias de vida, proceso que facilita la re-construcción identitaria.

La propuesta de la intervención narrativa parte de la idea de que la persona no es el problema, sino que el problema es el problema (White y Epston, 1993; Payne, 2000). De este modo, la apuesta interventiva se dirige a separar la identidad de lo que se construye como problemático, posibilitando una re-construcción de la historia de vida y, por ende, de la identidad. Las versiones saturadas por los problemas suelen ser rígidas, cerrando la posibilidad de negociación de significados que no se encuentren en los términos e implicaciones del problema. En cierta forma, esta comprensión podría conversar con la noción de *cristalización* de la mirada sistémica (Onnis, 1996).

Los movimientos interventivos referentes a la externalización y la deconstrucción, utilizados en los escenarios conversacionales con los casos atendidos, flexibilizan las historias de vida, dejándolas abiertas ante la posibilidad de articular otros acontecimientos y/o ofrecer significaciones más ricas para los ya articulados, lo cual conlleva un efecto de transformación de las historias. Si partimos de la idea de que la identidad se configura en historias, al transformar las historias estamos apuntando a una re-construcción de la identidad.

Las historias co-construidas por los actores en los contextos de intervención no sólo se dirigen a una re-configuración de los acontecimientos significados inicialmente como críticos, sino que implican una re-construcción de la identidad misma, dentro de una historia más amplia.

Estas nuevas historias, hablan de personas con capacidades y recursos coherentes con sus experiencias (más que "habilidades entrenadas"), en donde los problemas no son lo único que ocurre y en donde las historias futuras vuelven a aparecer, dando un nuevo (o renovado) sentido a la existencia.

Androutsopoulou (2001) expone la caracterización del self como herramienta narrativa, tanto para procesos de evaluación como para el trabajo terapéutico. Dentro de lo interventivo, plantea que puede invitarse a la persona a que haga una caracterización de sí misma antes de que aparecieran los "síntomas", luego de la terapia, con y sin el problema, etc. Esta herramienta puede utilizarse tanto en terapia como en consultoría.

Desde esta propuesta se afirma que la caracterización del self funciona como una especie de catalizador que lleva a la persona a encontrar su propia voz, disparando un proceso creativo que

además permite comprender los códigos lingüísticos y los temas narrativos predominantes enmarcados en generaciones. Sumado a esto, el desarrollo de varios guiones, por ejemplo lo referente a historias futuras posibilitadoras, permite monitorear los avances en el proceso interventivo. Es importante aclarar que al hablar de "encontrar la propia voz", no se asume que existe una personalidad unitaria (Androutsopoulou, 2001), sino una voz autora que decide cómo actuar o qué personaje desempeñar en un contexto particular.

El proceso de co-evolución de la identidad se dirige hacia una autonomía relacional (Fishbane, 2001). Al llevar esta idea al plano interventivo, puede plantearse que las versiones dominantes que organizan experiencias de malestar dificultan la autonomía, en tanto que las personas quedan supeditadas a las pocas opciones que ofrecen las narraciones saturadas por los problemas, lo cual mantiene las mismas acciones de afrontamiento, que lejos de ser resilientes, de manera recursiva, promueven la misma forma de contar las historias. Como plantea Payne (2000), la ilusión de continuidad del sí mismo se basa en la repetición habitual de escenas sociales en las que las personas participan. Por lo tanto, la intervención debe encaminarse a la construcción de prácticas discursivas que constituyan escenas sociales distintas, que inviten a narrar/ organizar la vida de forma más satisfactoria y lograr la autonomía relacional. Desde esta propuesta, se comprende que con la intervención narrativa no se "descubren" otros aspectos de la realidad, sino que se entra en un ejercicio conversacional distinto, en el que se co-construyen nuevas realidades.

Puesto que se comprende que los procesos de intervención son emergentes en los contextos de relación, en términos generales, se plantea que los escenarios conversacionales reflexivos realizados en esta investigación/ intervención estuvieron orientados a:

- Acoger los motivos de consulta y legitimar las versiones dominantes iniciales, cargadas de dolor y sufrimiento.
- Deconstruir los discursos dominantes que resultaban obstaculizantes para la organización de experiencias satisfactorias. Se entiende la deconstrucción en el sentido trabajado por White (1994), como exploración en detalle, haciendo exótico lo doméstico.
- Posibilitar la articulación de recursos en las historias de vida, a partir de la ampliación de lo atípico (White, 1994; White y Epston, 1993; Payne, 2000), la exploración de lo no dicho (Lax, 1996), la externalización del problema y uso de documentos terapéuticos (White, 1994; White y Epston, 1993; Payne, 2000). Dentro de este proceso fue posible traer otras voces significativas que fortalecieron las versiones alternas que empezaron a emerger, a través de técnicas como el re-memorar y el uso de testigos externos (White, 1994; White y Epston, 1993; Payne, 2000), de manera coherente con el planteamiento de la identidad como construcción conjunta.
- Re-construir las historias de vida desde las narrativas emergentes, posibilitando además la articulación de historias futuras, que desde la perspectiva del anillo autorreflexivo planteado

por Boscolo y Bertrando (1993), permitieron la re-construcción del pasado y el presente y, de manera circular, guardaban coherencia con estos. De esta manera, las historias emergentes resultaron más satisfactorias y re-organizaron las experiencias hacia un afrontamiento resiliente.

- Todo lo anterior conllevó una re-construcción identitaria que invitó a las personas a reconocerse desde historias más ricas que dis-solucionaron los problemas (Anderson y Goolishian, 1988) y que las posicionaron como actores principales de sus tramas de vida, haciéndolos más autónomos e independientes de los efectos opresores de las versiones saturadas iniciales.

Estos movimientos de intervención parten de la idea de que la re-configuración narrativa de la experiencia se organiza en un proceso conversacional. El ejercicio de la conversación posibilita la negociación y emergencia de significados, lo que a su vez se enmarca en una flexibilidad de los *se/ves* narradores, que al transformar su historia en las prácticas discursivas emergentes en el contexto de intervención, se transforman a sí mismos en su identidad, incluyendo, desde luego, al psicólogo. Como se plantea desde esta mirada, el acto de re-narrar abre las puertas de los procesos de cambio, ya que no se suele contar las historias siempre de la misma forma y si, además, las nuevas narraciones ocurren en un escenario donde las prácticas discursivas se orientan hacia lo generativo, los relatos emergentes tendrán el potencial de re-organizar las experiencias de manera satisfactoria, facilitando procesos resilientes articulados con las nuevas versiones de la vida.

Conclusión

La propuesta narrativa se aleja de una comprensión estática acerca del sí mismo, planteando que éste está en permanente re-construcción en el intercambio social. Esta perspectiva permite entender la identidad desde la noción de plasticidad, propia de las realidades humanas organizadas en el lenguaje, por lo que se abre la posibilidad de pensar en procesos de intervención que se dirijan a una transformación de las historias de vida, re-construyendo, de este modo, las identidades en términos generativos. Estas narraciones alternas se convierten en guiones que facilitan la articulación de recursos y caminos posibles, que a su vez re-organizan las relaciones, dando lugar a la emergencia de procesos resilientes. De este modo, la resiliencia, más que ser un atributo de las personas, emerge en los diálogos generativos que pueden ser facilitados por los escenarios conversacionales, en los que se re-construyen las historias de vida. Esta re-construcción de las historias (con su correspondiente re-organización de la experiencia) implica, a su vez, la construcción de nuevas versiones identitarias.

Referencias

Anderson, H. (1999). *Conversación, Lenguaje y Posibilidades: Un Enfoque Posmoderno de la Terapia*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Anderson, H., & Goolishian, H. (1988). Los sistemas humanos como sistemas lingüísticos: implicaciones para una teoría clínica. *Family Process*, 27, 371-393.
- Anderson, H. y Goolishian, H. (1996). El experto es el cliente: La ignorancia como enfoque terapéutico. En Sh. McNamee y K. Gergen (Eds), *La Terapia como Construcción Social*. Barcelona: Paidós.
- Androutsopoulou, A. (2001). The self characterization as a narrative tool: Applications in therapy with individuals an families. *Family Process*, 40, 79 – 94.
- Ausloos, G. (1998). *Las Capacidades de la Familia*. Barcelona: Herder.
- Boscolo, L., & Bertrando, P. (1993). *Los Tiempos del Tiempo: Una Nueva Perspectiva para la Consulta y la Terapia Sistémicas*. Barcelona: Paidós.
- Echeverría, R. (2002). *Ontología del Lenguaje*. Santiago: Dolmen.
- Estupiñán, J., González, O. y Serna, A. (2006). *Historias y Narrativas Familiares en Diversidad de Contextos*. Bogotá. D.C.: USTA.
- Fishbane, M. (2001). Relational narratives of the self. *Family Process*, 3, 273 – 291.
- Fonseca, J. (2012). Reflexiones sobre la construcción narrativa de la identidad, crisis y afrontamiento. *Psicoterapia y Familia*, 2 (25), 5-16.
- Gergen, K. (1994). *Realidades y Relaciones: Aproximaciones a la Construcción Social*. Barcelona: Paidós.
- Laboratorio para el Análisis del Cambio Educativo. (1999). *Introducción al Estudio de Caso en Educación*. Universidad de Cádiz. Facultad de CC. de la Educación.
- Hernández, A. (1997). *Familia, Ciclo Vital y Psicoterapia Sistémica Breve*. Bogotá, D.C.: El Búho.
- Lax, W. (1996). El Pensamiento posmoderno en una práctica clínica. En Sh. McNamee y K. Gergen (Eds), *La Terapia como Construcción Social*. Barcelona: Paidós.
- Linares, J. (1996). *Identidad y Narrativa: La Terapia Familiar en la Práctica Clínica*. Barcelona: Paidós.
- Martínez, I. y Vásquez-Bronfman, A. (2006). *La Resiliencia Invisible. Infancia, Inclusión Social y Tutores de Vida*. Barcelona: Gedisa.
- McAdams, D. (2006). The role of narrative in personality psychology today [Versión electrónica]. *Narrative Inquiry*, 16(1), 11-18.

McNamee, Sh. (1996). Reconstrucción de la identidad: la construcción comunal de la crisis. En Sh. McNamee y K. Gergen (Eds), *La Terapia como Construcción Social*. Barcelona: Paidós.

Morin, E. (2000). *Introducción al Pensamiento Complejo*. Barcelona: Gedisa.

Onnis, L. (1996). *Terapia Familiar de los Trastornos Psicósomáticos*. Barcelona: Paidós.

Payne, M. (2000). *Terapia Narrativa: Una Introducción para Profesionales*. Barcelona: Paidós.

Von Foerster, H. (1991). *Las Semillas de la Cibernética*. Barcelona: Gedisa.

White, M. (1994). *Guías para una Terapia Familiar Sistémica*. Barcelona: Gedisa.

White, M. (2002). *Reescribir la Vida: Entrevistas y Ensayos*. Barcelona: Gedisa.

White, M., & Epston, D. (1993). *Medios Narrativos para Fines Terapéuticos*. Barcelona: Paidós.

Miedo, Inteligencia Emocional y Rendimiento Académico Adolescente en el Contexto Pluricultural de Ceuta

Fear, Emotional Intelligence and Academic Achievement of the Teenager in the Pluricultural Context of Ceuta

Federico Pulido Acosta* & Francisco Herrera Clavero**

Resumen

Este trabajo tiene como objetivo fundamental conocer los tipos, niveles y relaciones del Miedo, la Inteligencia Emocional y el Rendimiento Académico de los alumnos, de 12 a 18 años, en la ciudad de Ceuta. Para ello, se ha contado con 557 participantes, de 4 institutos distintos, que reflejan las características del contexto pluricultural de la ciudad; de los cuales, el 54.2% son niñas y el 45.8% varones, y el 64.5% de cultura/religión musulmana y el 35.5% cristianos. Como instrumentos se han empleado la adaptación de Ascensio, Vila, Robles-García, Páez, Fresán y Vázquez (2012) del Inventario de Miedo para Niños (FSSC-II), una adaptación propia del MSCEIT (Mayer, Salovey y Caruso, 2009) y las calificaciones del alumnado. Los resultados reflejan niveles medio-bajos de miedo y medio-altos en el resto de variables, influyendo en todas, edad y cultura/religión. El género influye en Miedo e IE y el estatus, en esta última y en el Rendimiento. Existe una relación directamente proporcional entre Inteligencia Emocional y Rendimiento Académico, así como entre Miedo e IE y éste y el Rendimiento Académico. *Palabras Clave:* Emoción, Miedo, Inteligencia Emocional, Rendimiento Académico, Contexto Pluricultural.

Abstract

The main objective of this paper is to reflect the types and levels of Fear, Emotional Intelligence and Academic Achievement, and the influence over each other, of teenagers from 12 to 18 in the city of Ceuta. To make it possible we focused on 557 participants from 4 different high schools that clearly reflect the city's multicultural features; 45.8% of them are boys and 54.2% girls; 64.5% of the total are Muslims and 35.5% Christians. The techniques used in this survey are FSSC-II, adapted for its use in the Spanish language by Ascensio et al. (2012), a similar adaptation of Mayer, Salovey & Caruso (2009) Emotional Intelligence Test (MSCEIT) as well as the children's grades. The results show mid-low levels on Fear and Achievement and medium-high in EI, and they are influenced in a very different way by the sociodemographic factors of age and customs/religion. The gender factor only affects the fear variable and the EI and socioeconomic and cultural on EI and achievement. We have also found a statistically significant relationship between EI and Academic Achievement which increases when Emotional Intelligence levels are higher. Also, there is statistically significant relationship between Fear and Academic Achievement and between Fear and Emotional Intelligence. *Keywords:* Emotion, Fear, Emotional Intelligence, Academic Achievement, Multicultural Context.

Recibido: 3 de Noviembre de 2015 / **Aprobado:** 18 de Diciembre de 2015 / **Universidad de Granada - España**

Referencia Recomendada: Pulido-Acosta, F., & Herrera-Clavero, F. (2015). Miedo, inteligencia emocional y rendimiento académico adolescente en el contexto pluricultural de Ceuta. *Revista de Psicología GEPU*, 6 (2), 31-52.

* Maestro, Licenciado en Psicopedagogía, doctor en Psicología por la Universidad de Granada, Colaborador en Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Granada, en la Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta, Dirección postal: Parques de Ceuta, 2ª fase, portal 3, 8ºC, CP: 51002, Ceuta. Teléfono: 664779270. Correo electrónico: feanor_fede@hotmail.com

** Maestro, doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación por la UNED, doctor en Psicología por la Universidad de Granada y Profesor Titular en Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Granada, destinado en la Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta, Dirección postal: Facultad de Educación, Economía y Tecnología de Ceuta, Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación, Cortadura del Valle, s/n, CP: 51001, Ceuta. Teléfono: 649498851. Correo electrónico: fherrera@ugr.es

Tradicionalmente, se tendía a vivir como si todo dependiera de nuestro exterior, de elementos que están fuera de nosotros mismos, llegando incluso a rechazar la importancia de ese mundo interior, al margen de la Inteligencia Racional. Dentro de esos elementos internos, los estados emocionales comienzan a adquirir una importancia cada vez mayor y van haciéndose un hueco en las más diversas áreas de la vida. Resulta difícil precisar que tanto por ciento del éxito personal, académico y profesional corresponde a campos independientes de las emociones. En este sentido, el Sistema Educativo tiene que amoldarse a los cambios sociales, culturales y políticos que caracterizan al diversificado panorama ante el que nos encontramos.

Al considerar el concepto de emoción, se toman como partida las teorías de autores como Sroufe (2000), centradas en tres componentes cruciales: componente experiencial-cognitivo, componente fisiológico y reacción conductual, de carácter adaptativo. Desde esta perspectiva, una emoción consiste en el análisis perceptivo y/o cognitivo de una situación que desencadena un correlato fisiológico y, que a su vez, tiene una función adaptativa al influir en la conducta del sujeto ante el medio y los demás y que es vivenciada como tal.

Dentro de estas emociones, este trabajo se ocupa del miedo, considerado como una emoción específica básica y como tal, incorpora todos los componentes fundamentales de ésta. El miedo es una emoción de marcado carácter negativo, que se inicia en el procesamiento de estímulos, desencadenando una cascada fisiológica y conductual y con una finalidad adaptativa.

Varios de los aspectos que atemorizan a las personas pueden considerarse determinados biológicamente, sin embargo, no existe la misma predisposición cuando se hace referencia a situaciones de la vida moderna. Las reacciones emocionales humanas están causadas por la interacción de factores biológicos y culturales (Ford, Mauss, Troy, Smolen y Hankin, 2014). Los niños temen a situaciones muy variadas que, en parte, dependen de la edad, sin embargo, existe una enorme constancia en los miedos más comunes, siendo parecidos, con independencia de la edad, el sexo y el grupo cultural. Todos pertenecen a la categoría de miedo a la muerte (Burnham, Hooper y Ogorchock, 2011). La edad es uno de los factores que influyen en la intensidad y el número de miedos, decreciendo ambos con el paso del tiempo hasta alcanzar la etapa adolescente y la adulta (Kushnir, Gothelf y Sadeh, 2014; Miloyan, Bulley, Pachana, y Byrne, 2014). El género es otra variable determinante en la incidencia e intensidad de los miedos (Matesanz, 2006; Burnham et al., 2011 y Pulido y Herrera, 2015). Las diferencias descritas para la variable sexo, hacen que Matesanz (2006) llegue a aconsejar aplicarlos por separado para ambos sexos, algo necesario si se pretende encontrar factores independientes para los dos. También se puede contemplar la enorme incidencia que tiene el entorno cultural sobre el miedo, observándose la influencia este factor en el desarrollo emocional (Roth et al., 2014 y Pulido y Herrera, 2015). Esto hace necesarios instrumentos validados transculturalmente, con poblaciones de distintos

contextos lingüísticos y culturales, tal y como se recoge en Tobías-Imbernón, Olivares-Olivares y Olivares (2013).

Con respecto a los diferentes instrumentos de evaluación, Lane y Gullone (1999) los subdividen en dos grupos: los cuestionarios libres (autogenerados) en los que el sujeto debe contestar, sin referentes, cuáles son los elementos atemorizantes que mayores niveles de miedo le producen y los cuestionarios preestablecidos (tipo FSS) en los que el sujeto contesta los niveles de miedo que le producen diferentes estímulos de un listado, a través de una escala tipo Likert. Los mencionados autores, también llegan a la conclusión de que dentro de los cuestionarios predeterminados las diferentes versiones de FSS (Inventario de Temores) son claramente los instrumentos más utilizados, fiables, precisos y objetivos para llevar a cabo la evaluación de los miedos.

En este contexto de cambio, aparece el concepto de IE, entendida como la habilidad para manejar el propio repertorio emocional, pasando el éxito del ámbito cognitivo al ámbito emocional. Resulta evidente que la manera de entenderla se centra en ésta en cuanto a un conjunto de habilidades (no de forma percibida). Entre las habilidades específicas que integran la IE (Pulido y Herrera, 2015) quedan englobadas las habilidades de conocimiento de sí mismos (entendido como la adecuada identificación de las emociones propias), autocontrol (manejo de las propias emociones) y motivación (relacionada con el impulso director para el desarrollo de una tarea), empatía (capacidad de identificar las emociones en los demás) y habilidades sociales (habilidades que permiten la adecuada interacción con los demás). Otro de los aspectos más relevantes en relación con la IE es la gran controversia existente con respecto a la influencia del género en ésta. Desde este punto de vista, se parte de diferentes trabajos que plantean que las mujeres manifiestan niveles superiores (Downey, Lomas, Billings, Hansen y Stough, 2013; Billings, Downey, Lomas, Lloyd y Stough, 2014 y Pulido y Herrera, 2015). Sin embargo, en otros estudios se demuestra que las diferencias en función del género están mediatizadas por factores diferentes. Entre estos factores se sugiere la variable edad (Fernández-Berrocal, Cabello, Castillo y Extremera, 2012) o la identidad de género (Gartzia, Aritzeta, Balluerka y Barberá, 2012). Se pueden encontrar trabajos (Pulido y Herrera, 2015) en los que se describen diferencias en las puntuaciones de IE, considerando el grupo cultural al que el sujeto pertenece, obteniendo la cultura "dominante" puntuaciones superiores en este tipo de habilidades.

El presente trabajo queda enmarcado dentro del ámbito académico. De este entorno se toma la variable Rendimiento Académico, uno de los elementos más representativos del mismo. De esta manera, se considera como nivel de conocimientos y destrezas escolares exhibidos por los estudiantes. Siguiendo el trabajo de Gómez Castro (1986) se emplean las calificaciones académicas como indicativo del Rendimiento Académico.

Entre las investigaciones que relacionan la IE con el Miedo, se puede decir que sigue existiendo un importante "vacío" en este campo de conocimientos. A pesar de ello, en el trabajo desarrollado por Ford et al. (2014) se establecen relaciones entre emociones negativas (miedo y estrés) y diferentes estados emocionales, de lo que se intuye que las diferentes emociones pueden interactuar entre sí. Teniendo en cuenta la interacción entre emociones, se busca también dicha interacción con la IE. Al mismo tiempo, se describen diferencias significativas entre ambas variables, siendo ambas variables inversamente proporcionales (Pulido y Herrera, 2015). Con respecto a las investigaciones que relacionan el Rendimiento con las emociones, se puede considerar la realizada por Cueli, González-Castro, Álvarez, García y González-Pienda (2014), en la que se describe la influencia de diferentes estados emocionales y el Rendimiento. Por su parte, considerando el miedo, no son muy numerosas. Desde esta perspectiva, en el trabajo desarrollado por Ford et al. (2014) se establecen relaciones entre emociones negativas (miedo y estrés) y diferentes estados emocionales y personales, de lo que se intuye que las diferentes emociones pueden influir en la conducta y el desarrollo educativo del sujeto. Conciliando la IE y el Rendimiento, se ha de destacar una clara relación entre ambos, siendo directamente proporcionales. En Rendimiento aumenta al mismo tiempo que hacen los niveles de IE, tal y como se recoge en trabajos como los de Billings et al. (2014).

Todo esto queda enfocado al ámbito adolescente, durante el periodo que corresponde a la etapa de Educación Secundaria (y Bachillerato) en la ciudad de Ceuta, donde destaca la diversidad cultural que caracteriza a la población. Esta diversidad cultural queda patente en nuestra ciudad, donde conviven principalmente personas de cultura cristiana y musulmana. Como característica específica, la población árabe musulmana, presenta una procedencia marroquí con un altísimo nivel de analfabetismo y una elevada natalidad, así como un estatus socioeconómico y cultural bajo, serios problemas de enculturación y bilingüismo (integración por la comunicación) y con una presencia muy marcada de su religión, el Islam, en sus vidas (Herrera, 2000). Esto nos lleva a establecer una clara relación entre la cultura y la religión.

Considerando todo lo mencionado, se presenta el estudio llevado a cabo con una muestra de adolescentes escolarizados en institutos de la ciudad de Ceuta. Los objetivos del mismo han sido conocer y analizar qué tipos y niveles de Miedo, IE y Rendimiento Académico tiene este alumnado, en función de variables como el género, la edad, la cultura y el su estatus socio-económico y cultural, así como conocer y analizar qué relación existe entre las mencionadas variables. En base a la revisión bibliográfica realizada se esperan variaciones en los niveles de Miedo en función de Género, la Cultura y el Estatus. En IE sólo se esperan encontrar diferencias considerando el grupo cultural, cosa que no se repetirá en Rendimiento Académico. Se esperan niveles inferiores de IE y Rendimiento entre los sujetos con mayores niveles de IE. También se espera obtener niveles superiores en Rendimiento entre los sujetos con niveles más elevados de IE.

Método

Participantes

Para llevar a cabo esta investigación se seleccionó una muestra integrada por 557 participantes que reflejan las características del contexto pluricultural de Ceuta. Se reparten entre los cuatro institutos que participaron de manera voluntaria. Para preservar la identidad del alumnado, se emplearon nombres en clave para hacer referencia a cada uno de ellos. El 29.3% de la muestra correspondía al Instituto Naranja, el 29.4% al Instituto Blanco, el 21.2% al Instituto Amarillo y el restante 20.1% al Negro. Por edad, la muestra se distribuye entre el 17.1% de primero de ESO, el 15.4% de segundo, el 20.3% de alumnos de tercero y el 21.5% de cuarto de ESO. Correspondientes a los Bachilleratos se alcanzan el 12.9% y el 12.7% para primero y segundo respectivamente. Considerando la cultura (que se corresponde con la religión), el grupo mayoritario es el de participantes pertenecientes a la cultura-religión musulmana. Estos constituyen el 64.5% de la muestra, mientras que el 35.5% de la misma pertenecía a la cultura-religión cristiana. En función de la variable género, se dan porcentajes muy parecidos, siendo el 45.8% chicos y el resto de la muestra (54.2% %) chicas. Los participantes se seleccionaron por el método de muestreo incidental o casual, donde los integrantes de la muestra fueron aquellos alumnos que voluntariamente respondieron a los cuestionarios pasados en su momento. El error muestral fue del 3%.

Instrumentos

Como instrumento para evaluar el miedo se empleó el Inventario de Miedos para Niños (FSSC-II), en su adaptación al español. Su alta fiabilidad queda reflejada por un alpha de Cronbach de 0.957. Para la clasificación de los ítems por factores, se obtuvieron los 5 especificados en el cuestionario original. Los ítems quedan agrupados de la siguiente forma: el primero de ellos presenta 19 ítems, relacionados con animales y peligro, el segundo, relacionado con el Miedo a la Muerte, es el que mayor número de ítems integra, con un total de 26. En tercer lugar, el factor queda constituido por 16 ítems, que se relacionan con situaciones desconocidas y extrañas. Para el cuarto factor (Miedos Escolares) los ítems son 11 y para el último 7, relacionados con los Médico. Todos ellos dan una varianza total explicada del 40.07%.

Para la IE se empleó una adaptación del MSCEIT (Mayer et al., 2009), puesto que el original está diseñado para adultos. Para llevar a cabo dicho proceso de adaptación se siguió la misma estructura del cuestionario original, respetando las diferentes secciones del mismo (incluyendo la G, que trata de analizar la "configuración" de diferentes emociones complejas). En ella aparecen apartados para la identificación de emociones en gestos faciales y en diferentes fotografías (secciones A y E del cuestionario original), la comprobación de la utilidad de diferentes emociones en situaciones determinadas (sección B), la selección de la emoción que más se ajuste a cada caso (sección C), la

respuesta a cuestiones emocionales acordes a determinadas historias (sección D y H) y la relación de diferentes emociones con acciones concretas (sección F). Sin embargo, todas las diferentes secciones se ajustaron en dificultad al alumnado que contestaría. Con respecto a la fiabilidad del mencionado instrumento, una vez llevado a cabo el proceso de adaptación, queda reflejada por un alpha de Cronbach de 0.813. En el apartado de análisis factorial, se obtuvieron cinco factores, en los que se reagruparon los ítems: motivación, empatía, autocontrol emocional, conocimiento de uno mismo y autoconcepto. Todo ello supone un total de 66 ítems, que dan una varianza explicada total del 23.868%. Además, para medir la capacidad de habilidades sociales (que no considera el original) se empleó una adaptación de la EHS (Gismero, 2000), con una fiabilidad medida por alpha de Cronbach de 0.786. Finalmente se emplearon las calificaciones la medida del Rendimiento Académico.

Procedimiento

Tras solicitar y obtener las pertinentes autorizaciones, tanto en la Dirección Provincial de Educación, como en cada uno de los diferentes centros, se pasaron los cuestionarios. Se respetó escrupulosamente la confidencialidad. Siendo previamente informados, los alumnos, voluntariamente, contestaron los cuestionarios. Todos los cuestionarios fueron pasados por el investigador, en los diferentes centros educativos, en presencia del profesor de cada aula.

Una vez obtenidos los datos, fueron analizados en sus vertientes descriptiva, inferencial y multivariable, así como los pertinentes análisis correlacionales y regresionales, además de los de fiabilidad y factoriales de los cuestionarios.

Resultados

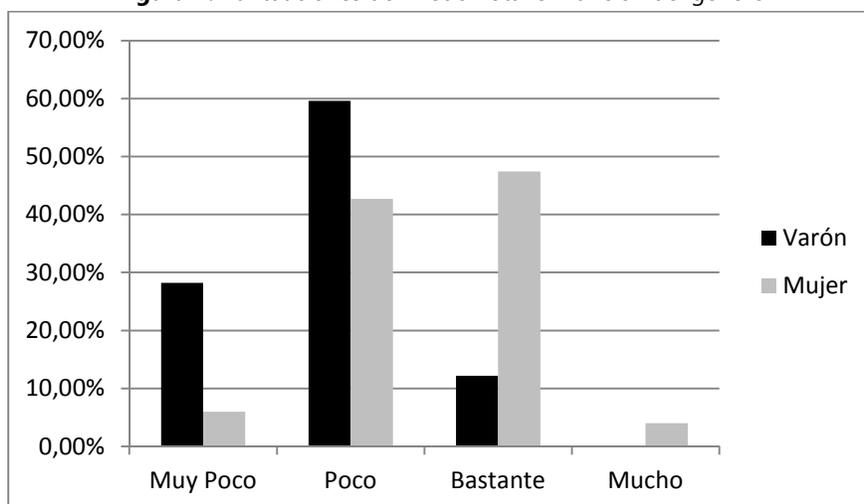
Para la variable Miedo, la opción "poco miedo", con algo más de la mitad de la muestra (50.4%) es la más frecuente, seguida de la de bastante miedo, alcanzada por el 31.2% de los adolescentes. Esto hace que las opciones centrales sean las que aglomeran porcentajes más altos, alejados de la opción más baja (16.2%) y de mucho miedo (2.2%).

El grupo en el que se registran los mayores niveles de miedo es precisamente en el de los alumnos de mayor edad (2º de Bachillerato con una media de 106.04), algo que resulta inesperado. El siguiente curso, por nivel de miedo, es 1º de ESO (105.69 de media), seguido de 1º de Bachillerato (100.2). Después aparecería 2º de ESO (99.9), seguido por 4º de ESO (97.9 de media). El alumnado de 3º de ESO (92.35) es el último. Las diferencias no son muy evidentes y todos los grupos se mueven en niveles medio-bajos, algo que queda confirmado por la prueba ANOVA que muestra diferencias que no resultan significativas para el Miedo Total ($p=0.160$), a los Animales y al Peligro ($p=0.228$), a la Muerte ($p=0.071$), a lo Desconocido ($p=0.383$), los Miedos Escolares ($p=0.357$) y los Miedos Médicos ($p=0.369$).

De estos datos se deduce que, durante la adolescencia, la edad no es una variable influyente en cuanto al Miedo.

Por su parte, el género sí es determinante, si se considera que las chicas evidencian un nivel más alto de miedo que los chicos (Figura 1). Esta primera perspectiva se ve reflejada en las medias de ambos (79.6 los varones y 116.7 las mujeres). Además los varones no sólo alcanzan puntuaciones más bajas en Miedo Total, sino en cada uno de los factores que lo integran, a saber: Miedo a la Muerte (55.13 en mujeres frente a 42.84), a lo Desconocido (15.71 por 8.58 en chicos), a los Animales (25.85 de las chicas por 12.59 en los niños), a los Médicos (3.65 en mujeres por 2.49) y Miedos Escolares (16.54 por 13.13 de los varones).

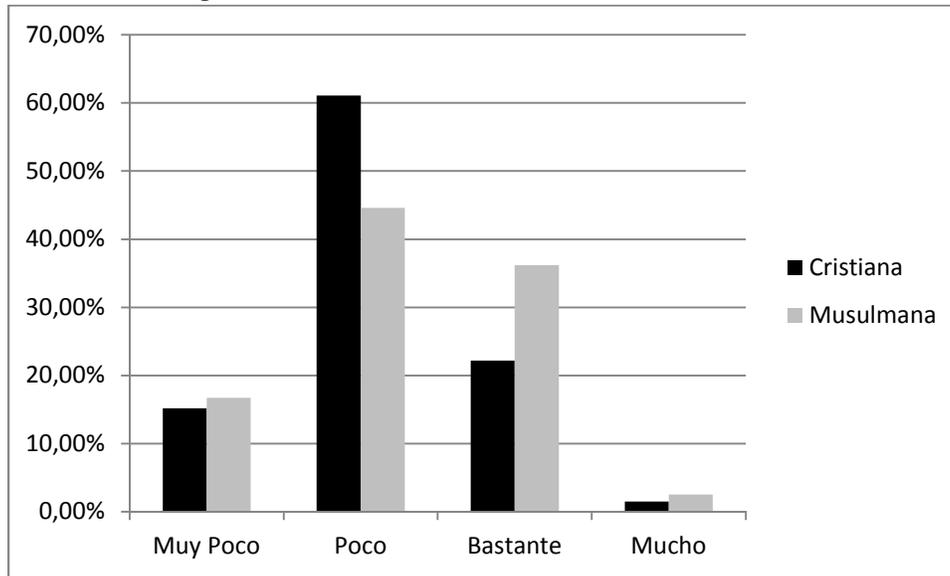
Figura 1. Puntuaciones de Miedo Total en función del género



Esta realidad queda clara al considerar la estadística inferencial, como confirman las pruebas ANOVA (tabla 1) y Chi-cuadrado de Pearson. Las diferencias son significativas en el en el Miedo Total ($p=0.000$), el Miedo a los Animales y al Peligro ($p=0.000$), a la Muerte ($p=0.000$), a lo Desconocido ($p=0.000$), los Miedos Escolares ($p=0.000$) y los Miedos Médicos ($p=0.000$). En todos ellos, el género femenino refleja niveles más altos.

El alumnado perteneciente a la cultura/religión musulmana manifiesta niveles más elevados de miedo (su media es de los 102.65 y los cristianos 94.55, figura 2). El alumnado musulmán también obtiene puntuaciones más altas en los diferentes factores: Miedo a los Animales (21.61 por 16.46 para los cristianos), Miedo a la Muerte (49.25 frente a 49.64 en musulmanes), Miedo a lo Desconocido (11.76 por 12.82), Miedos Escolares (15.44 por 14.14) y Miedos Médicos (2.93 por 3.22).

Figura 2. Puntuaciones de Miedo en función de la Cultura



Los resultados de la estadística inferencial (reflejados en la tabla 1) demuestran que la cultura influye en el Miedo Total ($p=0.022$) y el Miedo a los Animales y al Peligro ($p=0.000$). Por otro lado, a través de este análisis se rechazaron para el Miedo a lo Desconocido ($p=0.099$), a la Muerte ($p=0.781$), los Miedos Escolares ($p=0.052$) y los Miedos Médicos ($p=0.231$). En los casos positivos, los musulmanes reflejan niveles superiores de miedo.

Considerando el estatus, se observa una distribución desorganizada, ya que, por media, los niveles más altos aparecen en los estatus centrales (medio con una media de 100.38 y medio-bajo con 100.07), con puntuaciones prácticamente idénticas. Después aparecería el estatus alto, alcanzando una media de 98.8. Sólo el estatus bajo (93.77) presenta niveles inferiores de miedo, con el porcentaje más alto en poco (54.3%). Así pues, no se puede encontrar ningún patrón que permita establecer relaciones entre el nivel de miedo y el estatus socio-económico y cultural, como refleja la estadística inferencial: el hecho de pertenecer a un determinado estatus no influye en el Miedo Total ($p=0.832$), a los Animales ($p=0.952$), a la Muerte ($p=0.228$), a lo Desconocido ($p=0.877$), los Miedos Escolares ($p=0.807$) y los Miedos Médicos ($p=0.066$).

Tabla 1. Miedo Total en función de variables sociodemográficas

Variable	N	Perdidos		Media	Des. Tip.	F	P
Género							
Miedo Total	255	0	Varones	79.6353	33.77013	150.287	.000
	302	0	Mujeres	116.7815	37.12454		
Miedo	255	0	Varones	12.59	9.131		
	302	0	Mujeres	25.85	12.697		
Animales	302	0	Mujeres	25.85	12.697	193.542	.000

Miedo Muerte	255	0	Varones	42.84	15.805	97.581	.000
	302	0	Mujeres	55.13	13.565		
Miedo Desconocido	255	0	Varones	8.58	7.020	108.226	.000
	302	0	Mujeres	15.71	8.830		
Miedos Escolares	255	0	Varones	13.13	7.151		
	302	0	Mujeres	16.54	7.534	29.742	.000
Miedos Médicos	255	0	Varones	2.49	2.942		
	302	0	Mujeres	3.65	3.498	17.404	.000
Cultura/Religión							
	198	0	Cristianos	94.5505	35.54171	5.248	.022
Miedo Total	359	0	Musulmanes	102.6574	42.21681		
	198	0	Cristianos	16.46	11.097		
Miedo Animales	359	0	Musulmanes	21.61	13.614	20.757	.000

Para la IE, resulta destacable que ninguno de los encuestados (0%) reflejó niveles muy bajos en esta variable. La opción mayoritaria es la que refleja bastante nivel de IE, alcanzada por el 72.3% de la muestra.

En IE 2º de Bachillerato registra los mejores resultados (media de 135.89), encontrándose los mayores porcentajes en cuanto a mucha IE (40%). Le sigue el 1º de Bachillerato (131.93). Con puntuaciones muy parecidas aparecen los dos cursos anteriores (4º de ESO -115- y 3º -116.1-). Los peores resultados en IE son los de 2º (105.9) y 1º (108.7) de ESO. Los datos arrojados son más fáciles de interpretar si se reagrupan los cursos en tres ciclos: los alumnos pertenecientes al Bachillerato tienen los resultados superiores en IE (133.8) así como en todos sus factores (Motivación -23.7-, Empatía -42.61-, Conocimiento de sí mismos -23.69-, Autoconcepto -26.52-, Autocontrol -17.36- y Habilidades Sociales -87.89-). Le seguiría el segundo ciclo de la ESO donde se obtienen puntuaciones superiores en IE (115.5), Motivación (18.03), Empatía (38.03), Autocontrol (14.95), Autoconcepto (23.65), Conocimiento de sí mismo (20.88) y Habilidades Sociales (86) con respecto al primero. Aparecen diferencias significativas para el Total ($p=0.000$), Autoconcepto ($p=0.000$), Empatía ($p=0.000$), Motivación ($p=0.000$), Conocimiento de sí mismos ($p=0.000$) y Autocontrol ($p=0.000$). No resultaron significativas en el caso de la Habilidades Sociales ($p=0.339$).

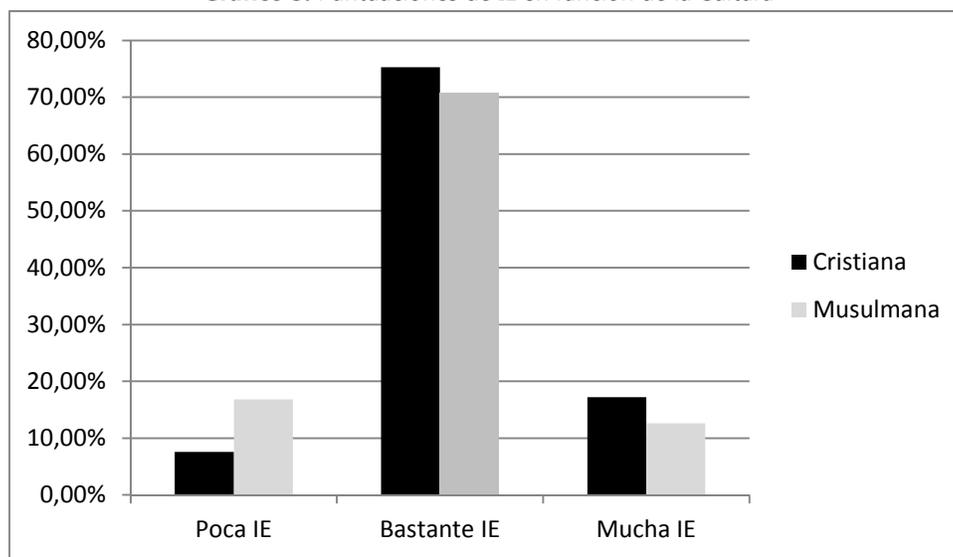
La muestra femenina es la que presenta niveles más altos, teniendo estas (119.4) puntuaciones superiores a los varones (115.3). Esta realidad afecta también a la mayoría de factores que la integran: las diferencias encontradas son favorables a las chicas en Empatía (37.22 y 39.3 para las mujeres), Autoconcepto (23.14 y 24.56), Conocimiento de sí mismos (20.86 por 21.56) y Motivación (19.11 frente a 19.25), mientras que ocurre lo contrario en Autocontrol (14.99 frente a 14.78 para las mujeres) y

Habilidades Sociales (89.82 frente a 84.81 en mujeres), donde son los varones los que alcanzan puntuaciones más altas. Las diferencias (tabla 2) son significativas en IE Total ($p=0.025$), así como en los factores Autoconcepto ($p=0.001$), Empatía ($p=0.004$) y Habilidades Sociales Totales ($p=0.000$). Por otro lado, no se encontraron en cuanto al Conocimiento de sí mismos ($p=0.097$), en Autocontrol ($p=0.637$) y en Motivación ($p=0.819$). En todos los casos en los que se encontraron diferencias significativas son las chicas las que obtienen resultados superiores, excepto en Habilidades Sociales.

Los sujetos de cultura/religión cristiana tienen niveles mayores en IE (123.06) que los musulmanes (114.55) en esta variable (Figura 3). Los cristianos no sólo tienen niveles superiores en el total, sino en la mayoría de factores que integran la IE: Motivación (cristianos 20.4 por 18.51), Autoconcepto (24.82 por 23.4), Empatía (39.47 frente a 37.73), Autocontrol (15.81 por 14.36) y Conocimiento de sí mismos (22.54 y para los musulmanes 20.52). Finalmente, se ha comprobado una igualdad total en la categoría Habilidades Sociales (ambos grupos 87.11).

Existen diferencias significativas (tabla 2) en la IE Total ($\alpha=0.000$), el Autoconcepto ($p=0.001$), la Empatía ($p=0.021$), la Motivación ($p=0.004$), el Conocimiento de sí mismos ($p=0.000$) y el Autocontrol ($p=0.002$). Las diferencias no son significativas para las Habilidades Sociales ($p=0.999$).

Gráfico 3. Puntuaciones de IE en función de la Cultura



El estatus alto ocupa la primera posición (con una media de 127.77). Le sigue el estatus medio, con una media de 124.36. A continuación vendría el bajo (su media es de 109.81) y muy de cerca, el medio-bajo (108.14). En esta línea, se pueden ver diferencias entre los niveles altos (medio y alto) y los niveles bajos (bajo y medio bajo). Por ello, se ha hecho una reagrupación de los niveles en dos categorías (medio-bajo y medio-alto). Una vez hecha esta reagrupación, las medias reflejan que los sujetos pertenecientes al estatus Medio-Bajo alcanzan puntuaciones menores de IE (108.5) que el Medio-Alto (125.5), así como

en la mayoría de factores que la integran (Motivación -17.3-, Empatía -35.8-, Autoconcepto -22.2-, Conocimiento de sí mismos -19.97- y Autocontrol -13.69-) excepto en Habilidades Sociales, donde este grupo presenta los niveles más altos (87.15). El estatus influye en la IE Total ($p=0.000$), el Autoconcepto ($p=0.000$), la Empatía ($p=0.006$), la Motivación ($p=0.000$), el Conocimiento de sí mismos ($p=0.000$) y el Autocontrol ($p=0.000$). No fueron significativas para las Habilidades Sociales Totales ($p=0.686$).

Tabla 2. IE y Factores en función del género y la cultura

Variable	N	Género	Media	Des. Tip.	F	P
Género						
Inteligencia Emocional	255	Varones	115.3490	22.23517	5.049	.025
	301	Mujeres	119.4797	21.04398		
Autoconcepto	255	Varones	23.149	5.0974	11.324	.001
	301	Mujeres	24.563	4.7931		
Empatía	255	Varones	37.2275	8.63193	8.451	.004
	301	Mujeres	39.3093	8.22576		
Habilidades Sociales	255	Varones	89.82	13.740	19.253	.000
	301	Mujeres	84.81	13.149		
Cultura/Religión						
Inteligencia Emocional	198	Cristianos	123.0641	20.24290	20.329	.000
	358	Musulmanes	114.5550	21.87512		
Autoconcepto	198	Cristianos	24.828	4.8246	10.515	.001
	358	Musulmanes	23.409	5.0002		
Empatía	198	Cristianos	39.4702	7.39061	5.377	.021
	358	Musulmanes	37.7374	8.96299		
Motivación	198	Cristianos	20.406	7.5208	8.445	.004
	358	Musulmanes	18.517	7.2365		
Conocimiento de sí mismo	198	Cristianos	22.545	4.3660	21.969	.000
	358	Musulmanes	20.523	5.1283		
Autocontrol	198	Cristianos	15.815	5.1513	9.878	.002
	358	Musulmanes	14.368	5.2257		

Para el Rendimiento Académico, expresado por la nota media, el resultado más habitual (30,6%) es el notable. La calificación con porcentajes más bajos (9,4%) es el sobresaliente.

Para el Rendimiento, el curso con la media más alta es 1º de Bachillerato (6.43). El siguiente sería el otro 1º (ESO con una media de 6.28) y 3º de ESO (6). Después 2º de Bachillerato (5.95). Los resultados medios más bajos se dan en 4º de ESO (5.7) y sobre todo, en 2º de ESO (5.4). En Rendimiento, las diferencias son significativas para la Lengua Castellana ($p=0.002$), las Matemáticas ($p=0.000$), Sociales

($p=0.000$), Naturales ($p=0.000$), Inglés ($p=0.014$) y Religión/Ciudadanía ($p=0.001$). Sin embargo no se encuentran para el Rendimiento Total ($p=0.071$). Además su distribución no sigue ninguna lógica.

Las calificaciones se distribuyen de una manera prácticamente idéntica entre varones y mujeres (sus medias son de 5.946 y 5.939 respectivamente). Por eso, en Rendimiento no aparecen diferencias significativas ni en los Totales ($p=0.963$), en Lengua Castellana ($p=0.483$), en Matemáticas ($p=0.392$), en Sociales ($p=0.779$), en Naturales ($p=0.142$), en Inglés ($p=0.595$) y en Religión/Ciudadanía ($p=0.254$).

La media de las calificaciones es más baja entre los musulmanes (5.65), con respecto a los cristianos (6.47). Lo mismo ocurre en el resto de materias: Lengua Castellana (musulmanes 5.1 y cristianos 5.9), Matemáticas (5.15 por 6.14), Sociales (6 por 6.42), Naturales (6.36 y 5.55), Inglés (5.41 por 6.25) y Rendimiento en Religión/Ciudadanía (Filosofía en los Bachilleratos, cristianos 7.73 y 6.66 los musulmanes). La cultura influye en el Rendimiento Total ($p=0.000$), en Lengua Castellana ($p=0.000$), en Matemáticas ($p=0.000$), en Sociales ($p=0.033$), en Naturales ($p=0.000$), en Inglés ($p=0.000$) y en Religión/Ciudadanía ($p=0.000$). En todos los casos, el grupo de cristianos vuelve a obtener mejores resultados que los musulmanes (tabla 3).

En el estatus alto es en el que aparecen calificaciones superiores, seguido del medio. Estos presentan una media de 7.3 y 6.7 respectivamente. Las calificaciones descienden mucho para los otros dos grupos: el medio bajo (4.98) y el bajo (4.52) obtienen calificaciones por debajo del suspenso. De la misma forma, las medias de Rendimiento en Lengua Castellana (6.54), Matemáticas (6.52), ciencias Sociales (7.11), Naturales (6.94), Inglés (6.94) y Religión/Ciudadanía (7.95) son superiores entre los estatus más altos. Así las diferencias son significativas en el Total ($p=0.000$) y por materias: Lengua Castellana ($p=0.000$), Matemáticas ($p=0.000$), Sociales ($p=0.000$), Naturales ($p=0.000$), Inglés ($p=0.000$) y Religión/Ciudadanía ($p=0.000$).

Tabla 3. Rendimiento Medio y por Materias en función de la cultura

Variable	N	Perdidos	Media	Des. Tip.	F	P
Cultura/Religión						
Rendimiento Global	19	0	Cristianos	6.4731	1.76866	29.784 .000
	8					
	35	1	Musulmanes	5.6508	1.66266	
	8					
Rendimiento Lengua Castellana	19	0	Cristianos	5.909	2.1212	20.092 .000
	8					
	35	1	Musulmanes	5.106	1.9661	
	8					
Rendimiento	19	0	Cristianos	6.146	2.1713	25.414 .000

Matemáticas/ Griego	8						
	35	1	Musulmanes	5.159	2.2329		
	8						
Rendimiento Sociales	19	0	Cristianos	6.429	2.1966		
	8					4.564	.033
	35	1	Musulmanes	6.008	2.2398		
	8						
Rendimiento Naturales/ Latín	19	0	Cristianos	6.364	2.1819	18.118	.000
	8						
	35	1	Musulmanes	5.559	2.1092		
	8						
Rendimiento Inglés	19	0	Cristianos	6.258	2.2438	19.912	.000
	8						
	35	1	Musulmanes	5.411	2.0855		
	8						
Religión/ Ciudadanía Y Filosofía	19	0	Cristianos	7.732	1.9470	35.629	.000
	8						
	35	1	Musulmanes	6.662	2.0662		
	8						

Miedo e Inteligencia Emocional

Las puntuaciones más altas las alcanzan los que reflejan bastante miedo (con una media de 118.96) con porcentajes muy similares al siguiente grupo (nivel bajo de miedo tienen una media de 118.86). Posteriormente, aparecen los que reflejan mucho miedo (113.77) y los que manifiestan poco (111.44). Considerando la prueba ANOVA (aparece en la tabla 4), se puede ver que el Miedo influye en el Autoconcepto ($p=0.000$), la Empatía ($p=0.000$), el Autocontrol ($p=0.034$), la Motivación ($p=0.014$), la IE Total ($p=0.025$) y las Habilidades Sociales ($p=0.000$), quedando rechazado para el Conocimiento de sí mismos ($p=0.282$). Se puede decir que los resultados superiores se dan en los grupos con manifestaciones intermedias de miedo (los que reflejan poco y bastante miedo). Desde esta perspectiva, se puede considerar que aquellos que dan a cada ítem de miedo su justa medida tienen mayores habilidades emocionales.

Tabla 4. Inteligencia Emocional y Factores en función del Miedo

Variable	N	Perdidos	Media	Des. Tip.	F	P
Miedo						
	90	0	Muy Poco	111.4456	24.37737	3.126 .025
Inteligencia	281	0	Poco	118.8655	20.66334	

Emocional	172	1	Bastante	118.9642	21.47183		
Total	12	0	Mucho	113.7750	20.65298		
	90	0	Muy Poco	21.792	5.6397		
Autoconcepto	281	0	Poco	23.927	4.6356		
	172	1	Bastante	24.708	4.9024	8.327	.000
	12	0	Mucho	24.943	4.1581		
	90	0	Muy Poco	34.9711	9.59004		
Empatía	281	0	Poco	38.7633	8.08881		
	172	1	Bastante	39.6370	7.98419	6.945	.000
	12	0	Mucho	35.6667	9.06786		
	90	0	Muy Poco	20.482	8.3946		
Motivación	281	0	Poco	19.552	7.1268		
	172	1	Bastante	18.231	7.0420	3.566	.014
	12	0	Mucho	14.817	7.9419		
	90	0	Muy Poco	20.361	5.1720	1.275	.282
Conocimiento de sí mismo	281	0	Poco	21.296	4.8840		
	172	1	Bastante	21.608	4.8484		
	12	0	Mucho	21.392	6.5262		
	90	0	Muy Poco	13.839	5.8131		
Autocontrol	281	0	Poco	15.327	5.2046		
	172	1	Bastante	14.546	4.9342	2.908	.034
	12	0	Mucho	17.192	4.5386		
	90	0	Muy Poco	92.31	15.545		
Habilidades Sociales	281	0	Poco	88.47	13.104		
	172	1	Bastante	82.99	11.989	14.386	.000
	12	0	Mucho	75.58	11.642		

Miedo y Rendimiento

Se puede observar que las calificaciones más altas se dan entre los niveles medios de miedo, teniendo las puntuaciones extremas de miedo peores resultados. Así, el grupo con peores resultados es el que refleja los niveles más altos de miedo (5). El segundo lugar lo ocupa la población educativa que evidencia muy poco miedo (con una media de 5.59). Después de esto, el siguiente puesto lo ocupa el grupo con niveles bastante altos de miedo (su media es 5.92). Las mejores calificaciones se dan entre los alumnos que manifiestan poco miedo. Para ofrecer más claridad, las opciones se han reagrupado en dos alternativas: Poco Miedo (muy poco y poco miedo) y Mucho Miedo (bastante y mucho miedo). Las diferencias no son muy importantes, pero en todos los casos el grupo que refleja niveles menores de Miedo es el que alcanza la media más elevada, tanto a nivel general (con una media de 5.845) como en

las diferentes materias (Lengua Castellana -5.22-, Matemáticas -5.46-, Sociales -5.93-, Naturales -5.835- y Religión -6.93-), excepto en Inglés (donde los que reflejan Poco miedo tiene una media de 5.56 y los que reflejan Mucho 5.57) donde las medias son prácticamente idénticas.

Teniendo en cuenta la estadística inferencial (tabla 5), se llega a la conclusión de que, el Miedo influye en el Rendimiento Matemáticas ($p=0.022$), en Religión/ Ciudadanía ($p=0.018$) y el Rendimiento Total ($p=0.022$). Por el contrario, no influye en el Rendimiento en Inglés ($p=0.143$), en Lengua Castellana ($p=0.072$), en Sociales ($p=0.173$) y en Naturales ($p=0.059$).

Tabla 5. Rendimiento Medio y por Materias en función del Miedo Total

Variable	N	Perdidos	Media	Des. Tip.	F	P	
Miedo							
	90	0	Muy Poco	5.5981	1.78107	3.239	.022
Rendimiento Global	281	0	Poco	6.1091	1.68795		
	172	1	Bastante	5.9200	1.76480		
	12	0	Mucho	5.0000	2.00756		
	90	0	Muy Poco	4.900	2.2237		
Rendimiento Lengua Castellana	281	0	Poco	5.559	1.9778	2.340	.072
	172	1	Bastante	5.434	2.0495		
	12	0	Mucho	4.583	2.1933		
	90	0	Muy Poco	5.200	2.2941		
Rendimiento Matemáticas/ Griego	281	0	Poco	5.737	2.2698	3.249	.022
	172	1	Bastante	5.416	2.1968		
	12	0	Mucho	3.917	1.8320		
	90	0	Muy Poco	5.856	2.3299		
Rendimiento Sociales	281	0	Poco	6.331	2.1862	1.713	.163
	172	1	Bastante	6.064	2.2365		
	12	0	Mucho	5.750	2.3789		
	90	0	Muy Poco	5.689	2.2766	2.501	.059
Rendimiento Naturales/Latín	281	0	Poco	5.982	2.1322		
	172	1	Bastante	5.815	2.1432		
	12	0	Mucho	4.250	2.0505		
	90	0	Muy Poco	5.256	2.2713		
Rendimiento Inglés	281	0	Poco	5.865	2.1170	1.816	.143
	172	1	Bastante	5.717	2.2088		
	12	0	Mucho	5.500	2.2764		
	90	0	Muy Poco	6.689	2.0860		

Rendimiento	281	0	Poco	7.181	2.0717		
Religión/Ciudadanía	172	1	Bastante	7.075	2.0346	3.394	.018
Y Filosofía	12	0	Mucho	6.000	2.7961		

IE y Rendimiento

A medida que aumenta el nivel de IE aparecen calificaciones más altas, lo que evidencia un mayor rendimiento general. El grupo que presenta niveles más altos de IE presenta también mejores resultados (con una media de 7.59). Después aparece el grupo de alumnos que reflejan bastante IE (media de 5.99). El grupo que, claramente, demuestra peores resultados (con una media por debajo del aprobado -3.95-) es el de alumnos que demuestran poca IE. Esto queda mucho más claro si se consideran las medias de cada grupo, ya que tanto a nivel global como en las materias de Lengua Castellana (6.96), Matemáticas (7.48), Sociales (7.89), Naturales (7.68), Inglés (7.36) y Religión/Ciudadanía(8.16) los que más IE demuestran, alcanzan mejores resultados.

En el apartado inferencial (tabla 6), se constata la relación entre la Inteligencia Emocional y el Rendimiento, dado que se encontraron diferencias significativas en la Media de Rendimiento Total ($p=0,000$) y las materias (Lengua Castellana $-p=0,000-$, Matemáticas $-p=0,000-$, Sociales $-p=0,000-$, Naturales $-p=0,000-$, Inglés $-p=0,000$ y Religión/Ciudadanía $-p=0,000-$). En todos los casos los sujetos que tenían mayor nivel de Inteligencia Emocional, presentaban mejores resultados académicos.

Tabla 6. Rendimiento en función de la IE

Variable	N	Perdidos	Media	Des. Tip.	F	P
Inteligencia Emocional						
	75	0	Poca IE	3.9533	1.30475	120.534 .000
Rendimiento Global	402	0	Bastante IE	5.9909	1.48491	
	79	0	Mucha IE	7.5928	1.46024	
Rendimiento Lengua Castellana	75	0	Poca IE	3.587	1.7328	63.656 .000
	402	0	Bastante IE	5.420	1.8348	
	79	0	Mucha IE	6.962	2.0782	
Rendimiento Matemáticas/ Griego	75	0	Poca IE	3.600	1.8744	71.317 .000
	402	0	Bastante IE	5.480	2.0543	
	79	0	Mucha IE	7.481	1.9603	
Rendimiento Sociales	75	0	Poca IE	4.227	2.0173	
	402	0	Bastante IE	6.177	2.0689	
	79	0	Mucha IE	7.899	1.7067	63.961 .000
	75	0	Poca IE	3.653	1.5896	87.708 .000

Rendimiento	402	0	Bastante IE	5.893	1.9852		
Naturales/Latín	79	0	Mucha IE	7.684	1.6528		
	75	0	Poca IE	3.760	1.6753	65.173	.000
Rendimiento Inglés	402	0	Bastante IE	5.751	2.0156		
	79	0	Mucha IE	7.367	1.9492		
	75	0	Poca IE	4.893	2.2932	64.838	.000
Rendimiento	402	0	Bastante IE	7.224	1.8252		
Religión/Ciudadanía	79	0	Mucha IE	8.165	1.7278		
Y Filosofía							

Si finalmente se toman los resultados que se resumen en la tabla 7, se puede confirmar que el Rendimiento está bajo la influencia de la IE, así como de todas las variables sociodemográficas (edad, cultura/religión y estatus socioeconómico) excepto el género. El conjunto de ellas dan cuenta del 28.6 % de la varianza en el Rendimiento ($R^2 = 0.286$), teniendo la IE el mayor poder determinante. Ésta por sí sola explica el 53.9% de la varianza en Rendimiento. Se observa una relación directamente proporcional entre el Rendimiento y la IE. Por su parte, la edad resulta inversamente proporcional (menor cuanto más edad presenta el sujeto), al igual que la cultura/religión (debido a que se asoció el valor 1 con la religión cristiana y 2 con la musulmana), y el estatus lo que indica, claramente, que la cultura musulmana tiene resultados significativamente inferiores y que los sujetos presentan mejores resultados cuanto mayor es su estatus socioeconómico. El resto de variables (género y Miedo) quedan rechazadas. De esta forma, siguiendo la función que aparece a continuación, la regresión nos permite calcular la puntuación de IE, del mismo modo que se podrían predecir el resto de variables en función de las otras.

$$\text{Rendimiento Académico} = 4.241 - .825 (\text{Inteligencia Emocional}) - .45 (\text{Curso}) - .620 (\text{Cultura/Religión}) - .177 (\text{Estatus socioeconómico})$$

Tabla 7. Regresión múltiple considerando como variable criterio el Rendimiento y como predictoras el resto

	R=.534	R²=.286	F=33.194	p=.0000
Variables	B	β	t	P
Constante General	4.241		8.772	.000
Inteligencia Emocional	.825	.539	10.608	.000
Curso/Edad	-.450	-.447	-8.945	.000
Cultura/religión	-.620	-.229	-3.542	.000
Estatus	-.177	-.160	-2.509	.0013

Discusión/Conclusiones

La población estudiada refleja niveles medio-bajos de miedo, siendo el factor que genera más miedo el relacionado con la muerte y menos los miedos médicos. El género y la cultura influyen en la intensidad, teniendo niveles superiores las chicas y los musulmanes. No existen diferencias visibles en los niveles de miedo por edad ni estatus. Tampoco existen diferencias en los tipos que permanecen constantes en todos los grupos. En todos los casos, las mujeres reflejan niveles más altos. Esto era algo esperado, considerando el trabajo de Burnham et al. (2011), en los que se evidenciaba claramente que los participantes de género femenino alcanzaban puntuaciones más altas en esta variable. Como posible explicación parece válida la aportada por Méndez, Inglés, Hidalgo, García-Fernández, y Quiles (2003), relacionada con la educación diferencial que reciben niños y niñas, correspondiente con los diferentes estilos de crianza de chicos y chicas. Las diferencias en estos patrones hacen que las chicas se consideren más "emocionales" que los varones. La cultura también determina las manifestaciones de Miedo. En este caso, son los musulmanes los que presentan niveles superiores para esta variable. Diferencias para los grupos culturales también se encontraron en Burnham et al. (2011). Totalmente relacionado con esta última afirmación, aparecen también diferencias estadísticamente significativas en cuanto al estatus. Las dos últimas variables se encuentran íntimamente relacionadas entre sí, lo que hace que los niveles más altos se den entre los pertenecientes a estatus bajos. Esta realidad también fue encontrada en los trabajos de Kushnir et al. (2014) y Roth et al. (2014), en los que se demuestra la influencia del entorno socio-cultural sobre el miedo.

En IE aparecen niveles medio-altos. El factor en el que aparecen resultados superiores es en Empatía y el que menos en Autocontrol. La edad, el género, la cultura y el estatus socio económico y cultural influyen en las puntuaciones totales (nivel de la IE) y en la mayoría de los factores que conforman la IE. Para la edad, parece claro que las diferencias encontradas son fruto del desarrollo emocional que caracteriza el proceso evolutivo de los niños, algo ya mencionado en Billings et al. (2014). También ocurre en el caso de la variable género, desprendiéndose que es una variable determinante para el desarrollo de la IE. Estos datos son contrarios a los obtenidos en otros trabajos (Billings et al., 2014), en poblaciones infantiles, coincidiendo con los recogidos en Micó-Cebriána y Cava (2014), con una muestra de edad más avanzada. Con respecto a la cultura, las personas pertenecientes a la cultura/religión cristiana-occidental tienen niveles significativamente superiores. Por estatus, los niveles más altos se asocian a un mayor manejo emocional. Esta conclusión se obtuvo también en el los trabajo de Chamundeswari (2013).

En Rendimiento también aparecen niveles medio-altos. La materia en la que hay mayor rendimiento es en Religión, siendo Lengua Castellana en la que se registran los más bajos. En este sentido, se han de mencionar las dificultades para la integración socio educativa y las diferencias de estatus socioeconómico y cultural (Oropesa, Moreno, Pérez y Muñoz-Tinoco, 2014) como importantes

justificantes de estas diferencias significativas. Dentro de ellas, la diversidad encontrada en los núcleos familiares, con estilos de crianza distintos, junto con las importantes diferencias en la lengua materna (Roa, 2006 y Siqués, y Vila, 2014) entre ambas etnias, contribuyen a la aparición de problemas de integración socioeducativa del alumnado no autóctono, mostrándose el contexto "autóctono" como un impulso para el desarrollo socioafectivo. Ante esta situación, la interculturalidad se antoja necesaria aunque no suficiente para la progresiva eliminación de estas diferencias, convirtiendo ese contexto en "autóctono" para todos los grupos culturales.

Existe relación entre el miedo y la IE. Es por ello, que esta emoción adquiere un carácter negativo, por lo que considerar y potenciar las competencias emocionales se antoja una medida necesaria para mejorar el desarrollo evolutivo del sujeto, especialmente entre los más jóvenes. Las personas que evidencian mayores niveles de miedo son más reacias a la interacción y el contacto con los demás, lo que dificulta el desarrollo de habilidades emocionales. Del mismo modo, la interacción con otras personas permite compartir experiencias, así como adquirir aprendizajes de los demás, lo que crea una mayor "apertura de mente", una mayor posibilidad de contrastar las experiencias negativas y positivas con los demás, llegando a reducir el miedo que la persona pudiera llegar a manifestar, por la mayor seguridad que da ese intercambio con iguales. No se han encontrado trabajos que relacionen de manera directa ambas variables, sin embargo, en el trabajo desarrollado por Ford et al. (2014) en el que se establecen relaciones entre emociones negativas (miedo y estrés e inteligencia emocional y estrés respectivamente) y diferentes estados emocionales, de la misma manera que el repertorio emocional del sujeto puede jugar un papel importante incidiendo en la conducta del mismo. Por tanto, se puede intuir que las diferentes emociones pueden interactuar entre sí. El miedo puede llegar a influir en diferentes estados emocionales, así como también en habilidades que se han incluido dentro de la Inteligencia Emocional. Existe interacción entre el miedo y el rendimiento total y en algunas materias, que aumentan en los niveles menores de miedo, lo que refuerza lo comentado anteriormente. Se puede concluir con la idea de que a mayor nivel de IE mayor Rendimiento Académico, lo que viene a confirmar los encontrados por diferentes autores como es el caso de Billings et al. (2014) y Chamundeswari (2013). La relación directamente proporcional entre la IE y el Rendimiento muestra claramente que las habilidades emocionales guardan relación con el logro académico. Considerar y potenciar las competencias emocionales se antoja una medida necesaria para mejorar el proceso de aprendizaje del alumnado, situación que tanto se demanda a nuestro sistema educativo. Las tres características principales de la metodología encaminada a trabajar estas habilidades, son que sea participativa, creativa y además activa (Velásquez, 2014). Esto es algo más evidente aun durante las primeras etapas educativas. Así nos situamos ante una importante alternativa a la inteligencia racional en la búsqueda de mejoras de los resultados académicos.

Referencias

- Ascensio, M., Vila, M. G., Robles-García, R., Páez, F., Fresán, A. y Vázquez, L. (2012). Estudio de traducción, adaptación y evaluación psicométrica del Inventario de Miedos FSSC-II en una muestra de estudiantes de educación media superior. *Salud Mental*, 35, 195-203.
- Billings, C., Downey, L. A., Lomas, J. E., Lloyd, J. y Stough, C. (2014). Emotional Intelligence and scholastic achievement in pre-adolescent children. *Personality and Individual Differences*, 65, 14–18.
- Burnham, J., Hooper, L. y Ogorchock, H. (2011). Differences in the Fears of Elementary School Children in North and South America: A Cross-Cultural Comparison. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 33, 235–251. Recuperado de <http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10447-011-9131-7>.
- Chamundeswari, S. (2013). Emotional Intelligence and Academic Achievement among Students at the Higher Secondary Level. *International Journal of Academic Research in Economics and Management Sciences*, 2(4), 178-187.
- Cueli, M., González-Castro, P., Álvarez, L., García, T. y González-Pienda, J. A. (2014). Variables afectivo-motivacionales y rendimiento en matemáticas: Un análisis bidireccional. *Revista Mexicana de Psicología*, 31(2), 153-163.
- Downey, L. A., Lomas, J., Billings, C., Hansen, K. y Stough, C. (2013). Scholastic success: Fluid intelligence, personality, and emotional intelligence. *Canadian Journal of School Psychology*, 29(1), 40–53.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the trait meta-mood scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- Ford, B., Mauss, I., Troy, A., Smolen, A. y Hankin, B. (2014). Emotion Regulation Moderates the Risk Associated With the 5-HTT Gene and Stress in Children. *Emotion*, 14(5), 930 –939.
- Gartzia, L., Aritzeta, A., Balluerka, N. & Barberá, E. (2012). Inteligencia emocional y género: más allá de las diferencias sexuales. *Anales de psicología*, 28(2), 567-575.
- Gismero E. (2000). *EHS, Escala de Habilidades Sociales*. Madrid: TEA Publicaciones de Psicología Aplicada.
- Gómez-Castro, J. L. (1986). "Rendimiento escolar y valores interpersonales: Análisis de resultados en E.G.B. con el cuestionario SIV de Leonardo V. Gordon". *Bordón*, 262, 257-275.
- Herrera, F. (2000). La inmigración extranjera no comunitaria y la convivencia en contextos concretos: el caso de Ceuta. En Instituto de Estudios Ceutíes, *Monografía de los cursos de Verano de la Universidad de Granada en Ceuta* (12ªed., pp. 357-359). Ceuta: Instituto de Estudios Ceutíes-Universidad de Granada.

- Kushnir, J., Gothelf, D., Sadeh, A. (2014). Nighttime fears of preschool children: A potential disposition marker for anxiety? *Comprehensive Psychiatry*, 55, 336–341.
- Lane, B. y Gullone, E. (1999). Common fears: A comparison of adolescents' self-generated and fear survey schedule generated fears. *The Journal of Genetic Psychology*, 160(2), 194-204.
- Mayer, J., Salovey, P. y Caruso, D. (2009). *Test de Inteligencia Emocional de Mayer, Salovey y Caruso*. Madrid: TEA Ediciones.
- Méndez, F.X., Inglés, C.J., Hidalgo, M.D., García-Fernández, J.M., y Quiles, M.J. (2003). Los miedos en la infancia y la adolescencia: un estudio descriptivo. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 6(13), 150-163. Recuperado de 2010 en <http://reme.uji.es>.
- Micó-Cebriána, P. y Cava, M. J. (2014). Sensibilidad intercultural, empatía, autoconcepto y satisfacción con la vida en alumnos de educación primaria. *Infancia y Aprendizaje*. 37, 342-367.
- Matesanz, A. (2006). Datos para la adaptación castellana de la Escala de Temores (FSS). *Análisis y Modificación de Conducta*, 32(144), 521-551.
- Miloyan, B., Bulley, A., Pachana, N. y Byrne, G. (2014). Social Phobia symptoms across the adult lifespan. *Journal of Affective Disorders*, 168, 86-90.
- Pulido, F. y Herrera, F. (2015). Miedo e inteligencia emocional en el contexto pluricultural de Ceuta. *Anuario de Psicología*, 45(2), 249-263.
- Oropesa, F., Moreno, C., Pérez, P. & Muñoz-Tinoco, V. (2014). Rutinas de tiempo libre: oportunidad y riesgo en la adolescencia. *Cultura y Educación*, 26(1), 159-183.
- Roa, J. M. (2006). Rendimiento escolar y "situación diglósica" en una muestra de escolares de educación primaria en Ceuta. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8, 1-15. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-roa.html>
- Roth, G., Benita, M. Amrani, C., Shachar, B. Asoulin, H., Moed, A., Bibi, U. y Kanat-Maymon, Y. (2014). Integration of negative emotional experience versus suppression: Addressing the question of adaptive functioning, *Emotion*, 14(5), 908–919.
- Siqués, C., y Vila, I. (2014). Estrategias discursivas y aprendizaje de la lengua escolar: un estudio etnográfico en un aula de alta diversidad étnica y lingüística. *Cultura y Educación*, 26(2), 349-376.
- Sroufe, A. (2000). *Desarrollo Emocional: La Organización de la Vida Emocional en los primeros años*. México D. F.: Oxford University Press.

Tobías-Imbernón, C., Olivares-Olivares, P. J. y Olivares, J. (2013). Revisión de autoinformes de fobia social diseñados para niños y adolescentes. *Revista Mexicana de Psicología*, 30(2), 123-130.

Velásquez, A. (2014). Intervención en habilidades para la vida con un enfoque pedagógico crítico en estudiantes de artes circenses de la ciudad de Cali. *Revista de Psicología GEPU*, 5(1), 52-96.

Estilos de Crianza y su relación con Sintomatología Internalizante en Estudiantes de 8 a 16 años

Sandra Castillo Santis*, Lina Carpintero Montalvo*, Darwis Sibaja Morales*, Kelly Romero Acosta**

Resumen

Cuando se habla de estilos de crianza se hace mención a la manera como los padres educan a su hijo o hija y a la relación que hay entre estos. Cada familia tiene un estilo de crianza diferente, teniendo en cuenta las características del hogar y los antecedentes de los padres. Dicho esto, el objetivo de este artículo es examinar la relación entre estilos de crianza parental y la presencia de síntomas internalizantes en estudiantes de ocho a dieciséis años de edad. Se utilizó una metodología con paradigma positivista de tipo transversal y un diseño de investigación cuantitativa.

Palabras claves: Estilos de crianza, Sintomatología Internalizante, Depresión, Ansiedad.

Abstract

Parenting styles is relate to the particular way in which parents educate his son or her daughter and the relationship between them. Each family has a different style of parenting, considering household characteristics and background of parents. The aim of this study is to examine the relationship between parenting styles and internalizing symptoms in students from eight to sixteen years of age. This is a cross-sectional study based on the positive paradigm.

Keywords: Parenting Styles, Internalizing Symptoms, Depression, Anxiety.

Recibido: 18 de Noviembre de 2015 / **Aprobado:** 31 de Diciembre de 2015 / **Corporación Universitaria del Caribe – Colombia**

Referencia Recomendada: Castillo-Santis, S., Carpintero-Montalve, L., Sibaja-Morales, D., & Romero-Acosta, K. (2015). Estilos de crianza y su relación con sintomatología internalizante en estudiantes de 8 a 16 años. *Revista de Psicología GEPU*, 6 (2), 53-65.

* Estudiantes de Psicología X semestre de la Corporación Universitaria del Caribe – CECAR.

** Psicóloga. Ph.D en Psicopatología de niños, adolescentes y adultos. Docente Investigadora de la Corporación Universitaria del Caribe – CECAR. Celular: 3045746380. Correo electrónico: kelly.romero@cecar.edu.co

Introducción

Los estilos de crianza se refieren básicamente a un conjunto de conductas manifestadas por los padres hacia los hijos (Céspedes, 2008; Papalia, 2005; Sordo, 2009). En otras palabras, es la relación que tiene los padres con sus hijos y las funcionalidades que hay entre ellos.

Los estilos de crianza son totalmente diferentes en cada familia y varían en cada uno de los padres, por ende, cada comportamiento de la estructura del sistema familiar es diferente. Cuando se conforma un sistema, en este caso la familia, se debe conocer la función de cada estructura y como éstas se relacionan entre sí, y a la vez mirar cómo influye el ambiente social en este sistema, es decir, como se ve inmerso el sistema (familia) en el supra sistema ambiente (Musitu y sus colegas, 1988). Según Goleman (1997), la familia puede considerarse como la primera escuela en la que el ser humano aprende acerca de sus valores o lo que es aceptado por las reglas de la sociedad en la cual vive (es decir, por el supra sistema).

Palacios (1987) señala que los estilos educativos parentales pueden establecerse teniendo en cuenta varios componentes. El autor divide estos componentes en varios grupos. El primer grupo se relaciona con el infante, y se incluyen las características del grupo etario, el género, el orden de nacimiento y las características de personalidad. El segundo grupo está relacionado con las características físicas del contexto, dónde se incluye, cómo vive la familia y el contexto histórico donde está enmarcada. El tercer grupo se relaciona con los padres e incluye el género, la experiencia como hijos y como padres, las características de la personalidad desarrolladas en el transcurso de la vida, el nivel educativo y las expectativas de logro y satisfacción que tienen ellos como padres hacia sus hijos.

En efecto, la experiencia que como hijos tienen los padres, es decir, la forma como ellos fueron educados y el estilo de crianza con el cual crecieron, influye directamente en el estilo de crianza escogido. Hay evidencia que indica que las pautas de crianza se suelen transmitir de generación en generación. Por ejemplo, Henao, en 2011, realizó un estudio cualitativo, de corte hermenéutico cuyo objetivo fue analizar los cambios intergeneracionales de algunas familias con respecto a las prácticas de crianza, a partir de los discursos de los agentes en cada grupo familiar. Cuando se compararon los tipos de crianza de las tres generaciones se encontraron muchas más similitudes que diferencias y entre las características que se conservaron en el tiempo se halló la autoridad y el respeto en todas las generaciones. Las prácticas educativas y el acompañamiento en los procesos formativos fueron el norte de las familias. La afiliación y la creencia religiosa desde el catolicismo también fueron variables constantes que permanecieron hasta la tercera generación.

En contraste, Pulido y sus colegas (2013) hallaron diferencias entre los estilos de crianza a través de las generaciones. Esto a pesar de que en la mayoría de las familias estudiadas los abuelos cuidaban de los niños toda la semana, mientras que los padres solo se podían hacer cargo los fines de semana. En este

sentido, la transmisión generacional es dada por los mismos abuelos y abuelas, quienes son los que asignan las pautas y creencias en relación a los roles del padre, de la madre, de los hijos y de las hijas. Los autores atribuyen estas diferencias de estilos de crianza al cambio de lo rural a lo urbano. Por este motivo, muchas de las pautas de crianza (incluso desde el lugar de los abuelos) tuvieron que transmutarse con el fin de lograr una adaptación favorable al nuevo estilo de vida.

Se sabe que la familia es el primer nivel de socialización de los seres humanos a partir del cual se desarrolla la personalidad y se aprenden a regular los estados emocionales. Según Bornstein (2002) y Torío (2003) nadie parece dudar de que la familia sea el contexto de crianza más importante en los primeros pasos de vida de la evolución de un individuo. La familia es el principal lugar donde se adquieren habilidades sociales y comunicativas y, también, los primeros hábitos que permitirán desarrollar la autonomía. Mestre y sus colaboradores, en el 2007, estudiaron los estilos de crianza en la adolescencia y su relación con el comportamiento pro-social, la empatía, la agresividad, la inestabilidad emocional y la ira. Del estudio se concluyó que la relación que tiene los adolescentes con la madre, junto a la función que emplea la misma en la diada, alcanza una correlación favorable hacia la prosocialidad de los adolescentes si ésta se caracteriza por la estimulación de la autonomía junto con el afecto y el apoyo emocional que se le brinda al individuo.

Musitu y sus colegas (1988), consideran que los elementos que determinan los estilos de crianza contribuyen a una mejor práctica educativa; éstas serían la estructura, el afecto, el control conductual, la comunicación y la transmisión de valores. Donde los cuatro primeros hacen pie a las relaciones intrafamiliares o micro sistémicas, y el último hace referencia a la dimensión social. La posición dentro de un supra sistema (ambiente social) explicará en gran medida la toma de postura y modos de actuación en el sistema familiar.

Según Rodrigo y Palacios (1998), los estilos o prácticas de crianza sirven para modular y canalizar las conductas de los hijos en la dirección que los padres vean mejor. En estudios anteriores se ha encontrado que los estilos de crianza influyen en el desarrollo de sintomatología internalizante (Steinberg, 2006). Franco, Pérez & Pérez (2014) hallaron que algunas actitudes y pautas de crianza (tales como, el grado de satisfacción, los niveles de apoyo, el compromiso con la crianza, entre otros) influyen significativamente en el desarrollo y en el mantenimiento de alteraciones emocionales en los hijos.

También, Steinberg (2001) ha estudiado la relación de los estilos de crianza con la aparición de sintomatología internalizante en adolescentes. Él asegura que es menos probable que los niños y adolescentes que son criados en familias cuyos miembros ejercen un alto grado de firmeza y al mismo tiempo de afecto, manifiesten este tipo de síntomas. En línea con este autor, en el 2004, Carrera y sus colegas, analizaron los estilos de crianza parentales en pacientes con trastorno de angustia versus la población general. Ellos hallaron que los pacientes con trastorno de angustia, perciben a sus madres como

más sobreprotectoras en comparación con los controles. También, Salirrosas- Alegría, & Saavedra-Castillo (2014), exploraron la relación entre la percepción de algunos estilos de crianza y la depresión en adultos. Luego de analizar los datos, se encontró una relación entre la depresión y la calidez/rechazo. El rechazo, el control y la sobreprotección paterna/materna se relacionaron con la ideación suicida, mientras que el rechazo y control se relacionaron con el intento suicida.

Los padres autoritarios y permisivos generalmente no presentan un adecuado uso de las habilidades sociales (Valiente et al., 2004). Por el contrario, un estilo de crianza que se base en el afecto favorece el despliegue de conductas socialmente aceptadas y adecuadas (Confalonieri y Giuliani, 2005; Isaza, 2012).

En el año 2014, Carpintero, Castillo, Sibaja, & Romero-Acosta, realizaron un estado del arte sobre el estudio de los estilos de crianza en Colombia. Esta investigación se presentó en las Jornadas Psicológicas GEPU de la Universidad del Valle. El objetivo general fue identificar cuanto se ha investigado y que tanta información hay acerca del estudio de los estilos de crianza en el país. Los resultados indican que los estilos de crianza han sido poco estudiados en Colombia y que las variables con las cuales se han relacionado son las siguientes: el desarrollo de las habilidades sociales, el clima social-familiar, la autovaloración y el comportamiento moral y el desarrollo socio-afectivo. Esto quiere decir, que no se han realizado estudios que analicen la relación entre estilos de crianza y presencia de síntomas ansiosos y/o depresivos en niños y adolescentes específicamente en Colombia. De la misma forma, no se halló nada en el departamento de Sucre, uno de los departamentos más afectados por el conflicto armado. Muchas familias sucreñas han tenido que movilizarse del campo a la ciudad y, en línea con lo hallado por Pulido y sus colegas (2013), esto puede influir en la aparición de nuevos estilos de crianza debido al proceso de adaptación del espacio rural al urbano por causa del desplazamiento interno.

Esta investigación marcaría una nueva perspectiva en los estudios sobre los estilos de crianza y su relación con la presencia de ansiedad y depresión. Ciertamente, en Sucre no se tiene información sobre los estilos de crianza y su relación con los síntomas internalizantes. Prueba de ello, son los resultados arrojados por el estudio realizado por Castillo et al (2014). Por todo lo explicado anteriormente, este estudio se realiza, con la intención de contribuir con esta área del conocimiento en la población sucreña. El objetivo de este estudio es examinar la relación entre los estilos de crianza parental y la presencia de síntomas internalizantes en estudiantes de ocho a dieciséis años de edad de la ciudad de Sincelejo (Sucre).

Metodología

Se utilizó una metodología de paradigma de investigación positivista, de corte transversal, con un diseño de investigación cuantitativa y de tipo correlacional.

Población y muestra: Este estudio se llevó a cabo en Sincelejo, una ciudad colombiana que pertenece al departamento de Sucre y que tiene una población de 267.571 habitantes según el último estudio estadístico del DANE (2012). De esta ciudad se eligió de forma intencionada la institución educativa Altos del Rosario, la cual actualmente tiene matriculados a 1264 estudiantes. En total participaron 96 individuos. Sin embargo, solo 45 madres y/ padres contestaron el cuestionario de crianza parental. En la tabla 1 se detallan más ampliamente las características sociodemográficas de la muestra.

Tabla 1. Características socio-demográficas de la muestra

		n	%
Sexo	Niñas	25	55,6
	Niños	20	44,4
Estatus Socio-Económico	Medio alto	1	2,3
	Medio	1	2,3
	Medio-bajo	1	2,3
	Bajo	41	93,2
Edad	8	6	13,3
	9	5	11,1
	10	5	11,1
	11	14	31,1
	12	12	26,7
	13	1	2,2
	14	2	4,4
Familia desplazada	Si	26	57,8

Instrumentos: Se utilizó tres instrumentos de cribado y un cuestionario socio-demográfico

- 1) *Cuestionario de datos sociodemográfico:* Los participantes completaron un cuestionario de datos socio-demográficos que incluyó fecha, lugar de nacimiento, género y nivel de ocupación y nivel de estudio de los padres. El nivel socioeconómico de los padres se basó en la escala de Hollingshead (1975).
- 2) *El Screen For Child Anxiety Related Emotional Disorders (SCARED, Birmaher 1997)* es un test de cribado; que mide la sintomatología ansiosa. Este instrumento está diseñado para detectar síntomas de ansiedad en niños y adolescentes. Consta de 41 ítems tipo Likert que evalúan la

frecuencia de los síntomas a partir de tres opciones de respuesta que son *nunca* o *casi nunca* que equivale a una puntuación de cero (0), *algunas veces* que equivale a uno (1) y *frecuentemente o casi siempre* que equivale a dos (2). Se habla de alta sintomatología ansiosa cuando el participante obtiene 25 o más en la puntuación total del SCARED. En este estudio el Alpha de Cronbach es ,85.

3) *Cuestionario de crianza parental PCRI- Parent-Child Relationship Inventory, Gerard, 1994; De roa y del Barrio, 2001*). Este cuestionario mide actitudes paternas y maternas hacia la crianza de hijos. Éste consta de 78 ítems con cuatro opciones de respuesta. El PCRI mide seis características de crianza, a saber: apoyo, satisfacción con la crianza, compromiso, comunicación, disciplina y autonomía. A continuación se detalla el concepto de cada una de estos estilos:

- Apoyo: Nivel de apoyo que una madre o padre está recibiendo
- Satisfacción con la crianza: Satisfacción con ser padres
- Compromiso: Grado de interacción y conocimiento que los padres tienen hacia los hijos
- Comunicación: Percepción que los padres tienen con el grado de afectividad de la comunicación con su hijo
- Disciplina: Nivel de exigencia con respecto al cumplimiento de las normas impuestas por los padres
- Autonomía: Habilidad de los padres para proporcionar independientemente a los hijos
- Distribución de rol: Actitud de los padres acerca del papel que desempeña el género en la crianza
- Deseabilidad social: Se detectan respuestas hacia la deseabilidad

En este estudio el Alpha de Cronbach fue de ,83.

4) *Children's Depression Inventory (CDI, Kovacs 1983)*, Este es un instrumento que mide los síntomas depresivos en niños de 7 a 17 años de edad. El individuo tiene que seleccionar la opción que más describa sus sentimientos basándose en los acontecimientos sucedidos en las últimas dos semanas. Tiene tres posibilidades de respuesta, en las cuales 0 quiere decir ausencia de síntomas, 1 síntomas moderados y 2 síntomas severos. Se habla de alta sintomatología depresiva cuando el participante obtiene 17 o más en la puntuación total del CDI. El Alpha de Cronbach en este estudio fue de ,66.

Análisis estadístico: Se realizó un análisis estadístico con ayuda del Statistical Package for Social Science (SPSS, V 20). En este análisis se calcularon frecuencias, porcentajes, medias y desviaciones típicas. También, se correlacionaron los estilos de crianza con la sintomatología ansiosa y depresiva.

Procedimiento: Este estudio hace parte de una investigación llamada "Intervención de la presencia de sintomatología internalizante en un grupo de niños y niñas víctimas del desplazamiento forzado cuyo lugar de residencia actual es el barrio Altos del Rosario de la ciudad de Sincelejo (departamento de Sucre)". Lo primero que se llevó a cabo fue la visita al colegio en donde se le explicó el proyecto de investigación a la psicóloga y a la terapeuta del lenguaje. En una segunda visita se entregaron los consentimientos informados directamente a los padres. En esta carta se les explicó las características del proyecto y la importancia del mismo. Ellos tenían que responder si aceptaban que su hijo participara o no participara en la investigación, también tenían que aportar su firma y su cédula. En la tercera visita los 96 participantes respondieron los cuestionarios en los salones de clases. En ese momento se les aclaró que el cuestionario no contenía respuestas ni buenas ni malas, solo eran preguntas sobre sus preocupaciones y sentimientos. Asimismo, se les comunicó que la información que respondieran era estrictamente confidencial y no se utilizaría para otros fines que no fueran el proyecto de investigación. En el momento de contestación de la prueba los participantes estuvieron acompañados de siete integrantes del semillero de investigación, quienes ayudaron a aclarar dudas y a responder el cuestionario a los individuos que así lo solicitaban.

Posteriormente se citaron a los padres de los alumnos que respondieron el test expuesto anteriormente a través de una carta formal firmada por la tutora del proyecto y por la terapeuta del lenguaje de la institución, solo asistieron tres de los citados en las horas de la mañana, quienes respondieron el correspondiente (P-CRI). En un próximo encuentro se volvieron a citar los padres y acudieron once, los cuales también llegaron en la mañana respondieron el test (P-CRI). Luego se volvieron a citar a los padres en diferentes ocasiones para responder el test ya arriba mencionado y así se lograron obtener los datos correspondientes; finalmente se logró aplicar el test a 45 padresy/o madres en total. Debido al alto número de padres con solo estudios primarios, se optó por ofrecer ayuda a éstos mismos para responder el test. La mayoría de los padres pidió ayuda para contestar todos los ítems.

Resultados

Presencia de los estilos de crianza en la muestra

El estilo de crianza con la media más alta de la muestra ha sido el estilo de compromiso ($M=39$; $DT=5,3$) mientras que los más bajos de la muestra fueron dos: apoyo ($M= 25$; $DT=3,3$) y distribución de roles ($M= 25$, $DT=4,5$). En el gráfico 1 se muestra más detallada toda esta información y en la tabla 2 se amplía.

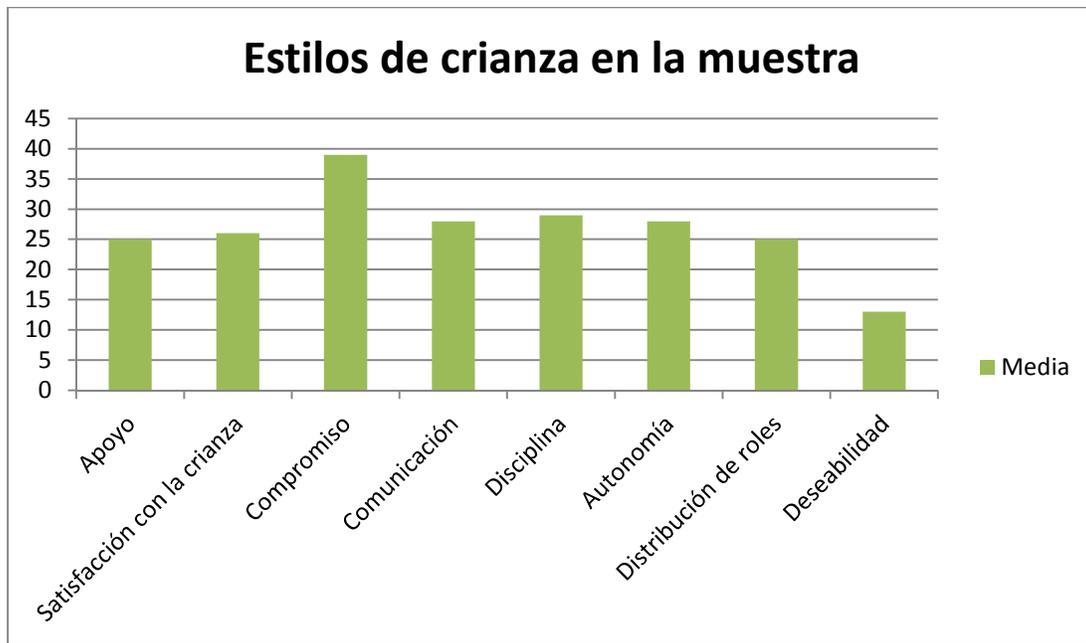


Grafico 1. Estilos de crianza en la muestra

Tabla 2. Media y desviación típica de los estilos de crianza en la muestra

Estilos de crianza	Mínimo	Máximo	Media	D. Típica
Apoyo	18	31	25	3,3
Satisfacción con la crianza	17	38	26	4,9
Compromiso	27	53	39	5,3
Comunicación	19	36	28	4,5
Disciplina	17	45	29	5,7
Autonomía	22	34	28	3,3
Distribución de roles	18	36	25	4,5

Presencia de estilos de crianza dependiendo el tipo de sintomatología

La media de los estilos de crianza en los diferentes grupos sintomáticos se muestra homogénea. La tabla 3 muestra de manera más detallada esta información.

Tabla 3. Los estilos de crianza en los grupos de síntomas

Estilos de crianza	Ansiedad		Depresión	
	Media	D. Típica	Media	D. Típica
Apoyo	25,3	3,4	25,0	3,2
Satisfacción con la	26,4	5,2	26,0	5,0

crianza				
Compromiso	39,8	5,6	39,2	5,0
Comunicación	28,0	4,7	27,0	4,5
Disciplina	30,0	5,9	29,7	5,8
Autonomía	28,3	3,4	29,7	3,2
Distribución de roles	26,4	4,8	28,0	4,3
Deseabilidad	12,7	2,5	12,6	2,4

Presencia de ansiedad y depresión

En la muestra estudiada 37 estudiantes presentaron ansiedad y 44 depresión. La tabla 4 muestra la presencia de sintomatología ansiosa y depresiva en la muestra, con sus respectivos porcentajes:

Tabla 4. Presencia de sintomatología ansiosa y depresiva

Ansiedad		Depresión	
N	%	N	%
37	82,2	44	97,8

Relación entre sintomatología y estilos de crianza

Al realizar una correlación de Pearson se han detectado algunas correlaciones significativas entre los estilos de crianza y la presencia de síntomas depresivos. A continuación se detallan de una manera más específica estos resultados en la tabla 5:

Tabla 5. Correlación entre síntomas y estilos de crianza

Estilos de crianza	Ansiedad		Depresión	
	Correlación de Pearson	P	Correlación de Pearson	P
Apoyo	-,223	,141	,090	,559
Satisfacción con la crianza	,119	,437	,140	,359
Compromiso	,382	,010	,132	,388
Comunicación	,172	,257	,097	,525
Disciplina	,083	,590	,050	,744
Autonomía	,225	,138	,126	,410
Distribución de roles	,306	,041	,139	,364

Deseabilidad	,312	037	,064	,676
--------------	------	------------	------	------

Discusión

El objetivo principal de este estudio fue examinar la relación entre los estilos de crianza parentales y la presencia de síntomas internalizantes en estudiantes de ocho a dieciséis años de edad de la ciudad de Sincelejo. En términos generales, a partir de los datos arrojados, ahora se sabe que el estilo de crianza más frecuente en la muestra sucreña estudiada fue el compromiso seguido de la disciplina y luego de la autonomía y de la comunicación.

En línea con estos hallazgos, Franco y colaboradores, en el 2014, encontraron que los estilos de crianza más comunes son el compromiso, el grado de satisfacción, la disciplina y la autonomía y que estos a su vez influyen significativamente en el desarrollo y en el mantenimiento de los problemas de conducta y de los problemas emocionales en los hijos. En su estudio, ellos afirman que los estilos de crianza pueden ayudar a desarrollar sintomatología internalizante, sin embargo, en el presente estudio no podríamos inferir directamente que la ansiedad es producida por estos estilos de crianza dado que solo se ha realizado un cálculo de correlaciones.

Los estilos de crianza que más correlacionaron con síntomas de ansiedad fueron el compromiso, la distribución de roles y la deseabilidad. El compromiso se refiere al grado de interacción y conocimiento que los padres tienen hacia los hijos. Algunos padres, al momento de dar respuesta al test manifestaban interés porque sus hijos estuvieran bien en el colegio y fueran buenos estudiantes. Estos padres afirmaban estar preocupados porque sus hijos llegaran más lejos que lo que ellos habían llegado en su vida. Esto podría explicar el hecho de que los padres con alto nivel de compromiso se relacionaran con individuos más ansiosos. Estos padres transmiten a sus hijos preocupación por hacer las cosas mucho mejor que lo que hicieron ellos, pudiendo producir altos niveles de estrés pues estos hijos tienen la responsabilidad de ser mejores que su cuidador principal.

También, la distribución de roles correlacionó con la presencia de ansiedad. En el test PCRI, la distribución de roles es entendida como la actitud que tienen los padres acerca del papel que desempeña el género en la crianza. Muchos cuidadores (la mayoría madres) indicaban que en sus hogares el lugar de poder y respeto lo tenía el padre y que ellas tenían que seguir haciendo la comida y los quehaceres mientras que sus maridos trabajaban. En contraste, algunas madres explicaban que ellas trabajaban y tenían que ayudar a la economía de la casa para poder comer. Esta situación de distribución de roles, en la ciudad, puede tener una transición que genera estrés, debido al cambio que muchas de estas familias tuvieron al trasladarse del campo a la ciudad. Tal y como Pulido y sus colegas (2013) explican, muchas de las pautas de crianza mutan con el fin de lograr una adaptación favorable al nuevo estilo de vida ciudadano. Esto podría provocar altos niveles de estrés en el menor.

Igualmente, la deseabilidad es un factor que se relacionó con altos niveles de sintomatología ansiosa. Esta dimensión detecta si existen respuestas hacia la deseabilidad. Los cuidadores que se preocupaban por contestar correctamente y quedar bien ante los investigadores pueden manejar más niveles de ansiedad y transmitir esos niveles de ansiedad a los niños y adolescentes.

Tanto los padres, como las madres, que crean y hacen uso de estrategias equilibradas mediadas por el dialogo, por las manifestaciones de afecto y por las normas establecidas, propician en sus hijos e hijas aprendizajes de repertorios sociales más amplios. Por el contrario, aquellos padres y madres que se relacionan con sus hijos e hijas desde acciones más punitivas, rígidas y autoritarias, o a la inversa desde estrategias pobres en control y bastas en afecto y permisividad, generan en sus hijos e hijas comportamientos disfuncionales y pobres en aprendizajes adecuados para su edad y contexto (Steinberg, 1993).

El estudio de los estilos de crianza es en alto grado importante para determinar ciertos comportamientos en los hijos. Por ejemplo, Mestre (2007) encontró que la relación que tienen los adolescentes con las madres junto a la función que emplea la misma, alcanza una correlación favorable hacia la prosocialidad de los adolescentes si ésta se caracteriza por la estimulación de la autonomía junto con el afecto y el apoyo emocional. Si una madre da buenos ejemplos a sus hijos, se compromete a cuidarlos, velar por ellos, guiarlos y orientarlos de la mejor manera, estos hijos tendrán la posibilidad de ser unas personas pro-sociales y altruistas de cara a futuro (Mestre, 2007).

Para Avila y Bernaloa (2007) el niño y la niña no solo crecen y se desarrollan por componentes genético-hereditarios, sino, a su vez, por componentes socioculturales, donde se le da un papel primordial a los padres y a la manera en como éstos crían y orientan; y más específicamente, a como éstos estimulan a sus hijos e hijas a hacer parte del entorno social. En este sentido, se le da más importancia a lo social y al papel del lenguaje que a lo propiamente genético. En efecto, mediante las experiencias sociales y culturales, el componente genético entra a formar parte de su constitución como ser humano, pero no lo determina.

Al analizar las asociaciones existentes entre el desarrollo de habilidades sociales de los niños, las niñas y adolescentes con relación al estilo de crianza de los progenitores y el desarrollo de sintomatología internalizante, se logran hallazgos que van en concordancia con los resultados de la presente investigación. Este estudio halló que la deseabilidad de los padres, se relacionaría con altos niveles de ansiedad. Padres muy preocupados por el papel de sus hijos en la escuela y en el barrio y por parecer buenos padres, podrían influir en conductas ansiógenas en los niños y adolescentes.

Cuervo (2009) señala que la prevención y la promoción de la salud mental de los padres y cuidadores evitaría el aumento de trastornos de angustia y de depresión y así se disminuiría la agresividad; por lo tanto, son los estilos de crianza los que ayudarían a determinar las conductas de los hijos en la sociedad.

Las prácticas educativas asertivas y el acompañamiento en todos los procesos formativos influirían en el individuo para un buen desempeño en el entorno social.

En la presente investigación se encontró que el compromiso es el estilo de crianza más utilizado, pero a su vez es el que mayoritariamente se relaciona con la presencia de sintomatología ansiosa en los niños y adolescentes de la población. Vale la pena destacar que ningún estilo de crianza correlacionó con la presencia de sintomatología depresiva. Esto nos invita a investigar mucho más sobre la relación de los estilos de crianza en la aparición de sintomatología ansiosa y la depresiva. También, se requieren más estudios que evalúen el efecto del desplazamiento del campo a la ciudad por causa del conflicto armado en la transición o cambio de los estilos de crianza a nivel intergeneracional. Por último, se recomienda replicar este estudio en una muestra más amplia de niños y adolescentes sucreños para indagar el tipo de estilo de crianza que se relacionaría con niños deprimidos, teniendo en cuenta diferentes estratos sociales, puesto que esta investigación se llevó a cabo en una zona de estrato 1 y 2 de la ciudad de Sincelejo, departamento de Sucre, con altos índices de pobreza y vulnerabilidad.

Referencias

- Bornstein, M. H. (2002). Parenting infants. En M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of Parenting 1. Children and Parenting*, 12(2), 3-43.
- Carpintero, L., Castillo, S., Sibaja, D. & Romero-Acosta, K. (2014, octubre). El estudio de los estilos de crianza en Colombia: un estado del arte. Póster presentado a la Jornada Psicológica GEPU 2014 de Santiago de Cali, Colombia.
- Céspedes, A. 2008 *Educación de las Emociones, educar para la vida*. Santiago, Chile, ed. B S.A.
- Confalonieri, E. y Giuliani, C. (2005). Parental child-rearing practices and psychological adjustment of pre-school and school children. *Eta-Evolutiva*, 82, 67-73.
- Cuervo, A. Pautas de Crianza y desarrollo socioafectivo en la infancia. *Perspectivas Psicológicas*, 6(1), 111-121, 2010.
- Franco, N., Pérez, M.A., Pérez, M. J. (2014) Relación entre los estilos de crianza parental y el desarrollo de ansiedad y conductas disruptivas en niños de 3 a 6 años. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*. 1(2); 149-156.
- Goleman, D. (1997). *La Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- Henao, Y. (2011). Cambios con relación a las prácticas de crianza en tres generaciones de un grupo familiar en el barrio Alcalá de Envigado, durante los años 1981-2011: Estudio de un caso intergeneracional. Universidad de San Buenaventura. 2011.

- Isaza, L. (2012). El contexto familiar: un factor determinante en el desarrollo social de los niños y las niñas. *Revista Electrónica de Psicología Social*.
- Mestrel, M., Tur, A., Samper P., Nácher, M., Córtes, M. Estilos de crianza en la adolescencia y su relación con el Comportamiento prosocial. *Revista Latinoamericana de Psicología, 30(2)*, 211-225. 2007
- Musitu, G.; J. Roman y E. Gracia (1988). *Familia y Educación, Prácticas Educativas de los padres y Socialización de los hijos*. Barcelona: Labor.
- Palacios, J. (1987). Las ideas de los padres sobre la educación de sus hijos. *Infancia y aprendizaje, 39(40)*, 97-111.
- Papalia, D. Wendkoss, S. Duskin, R. 2005 *Psicología del Desarrollo, de la Infancia a la Adolescencia*. 9ª ed. México: McGraw-Hill Interamericana, 515.
- Pulido, S., Castro-Osorio, J., Peña, M. & Ariza-Ramírez, D. P. Pautas, creencias y prácticas de crianza relacionadas con el castigo y su transmisión generacional. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 11 (1)*, pp. 245-259, 2013
- Rodrigo, M.J. y J. Palacios (1998). *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza Editorial.
- Salirrosas-Alegría, C., Saavedra-Castillo, J. percepción de algunos estilos de crianza y el episodio depresivo en el adulto. *Revista Neuropsiquiátrica. 77(3)* 160-167.2014
- Steinberg, L. (2001). We know some things: Adolescent-parent relationship in retrospect and prospect. *Journal of Research on Adolescence, 11*, 1-20.
- Steinberg, L., Blatt-Eisengart, I. & Cauffman, E. (2006). Patterns of Competence and Adjustment among Adolescents from Authoritative, Authoritarian, Indulgent and Neglectful Homes: A Replication in a Sample of Serious Juvenile Offenders. *Journal of Research on Adolescence, 16(1)*, 47-58.
- Sordo, P. 2009. No Quiero Crecer. Viva la diferencia. Para padres con hijos adolescentes. Santiago de Chile, Editorial Norma. 232.
- Torío, S. (2003). Estudio socioeducativo de hábitos y tendencias de comportamiento en familias con niños de Educación Infantil y Primaria en Asturias. *Oviedo: Servicio de Publicaciones, 10(4)*, 51-78.
- Valiente, C., Fabes, R. A., Eisenberg, N. y Spinrad, T. L. (2004). The relations of parental expressivity and support to children's coping with daily stress. *Journal of family Psychology, 18(1)*, 97-106.

Impacto Laboral de los Egresados del Programa de Psicología de la Universidad de la Costa – CUC –*

Labor Impact of the Graduates of the Program of Psychology at the Universidad de la Costa – CUC -

Dennys Martínez Franco**

Resumen

El presente artículo integra los principales referentes teóricos y empíricos derivados del análisis situacional actual de los egresados del Programa de Psicología de la Universidad de la Costa y su impacto en el contexto aplicado. El abordaje metodológico fue de carácter descriptivo transaccional y contó con la participación de 148 egresados y 11 empleadores. Los resultados ilustran las tendencias de los egresados en diferentes áreas de cualificación profesional, valoración de la formación recibida y desarrollo de experiencias de emprendimiento convirtiéndose en generadores de empleo. La mayor parte de los egresados se encuentra laborando en alguna área relacionada con la disciplina y han recibido reconocimientos por su desempeño profesional. Desde la perspectiva de los empleadores, se destaca el reconocimiento a la calidad y desempeño de los egresados. Adicionalmente se resaltó el posicionamiento que existe en el medio sobre la pertinencia de los programas ofrecidos por la institución. Estos hallazgos permitieron formular una serie de recomendaciones estratégicas orientadas al fortalecimiento y mejoramiento continuo del seguimiento e impacto de los egresados en el medio, consolidando su divulgación con el desarrollo de proyectos de investigación y extensión. *Palabras clave:* Impacto laboral, Programa de Psicología, Egresados, Evaluación Institucional, Educación Superior.

Abstract

This article integrates the main theoretical and empirical referents derivatives of the situational analysis of current graduates of the Program of Psychology from the Universidad de la Costa - CUC, and its impact in the applied context. The methodological approach was descriptive transactional and counted with the participation of 148 graduates and 11 employers. The results illustrate the trends of the graduates in different areas of professional qualifications, assessment of the training received and development of entrepreneurial experiences becoming generators of employment. Most of the graduates are found working in any area related to the discipline and have received awards for his performance. From the perspective of employers, highlights the recognition of the quality and performance of the graduates. In addition, the workshop highlighted the positioning that exists in the east on the relevance of the programs offered by the institution. These findings allowed the statements were made of a series of strategic recommendations aimed at strengthening and continuous improvement of the follow-up and impact of the graduates in the middle, consolidating its disclosure with the development of research and extension projects. *Keywords:* Labor Impact, Psychology Program, Graduates, Institutional Assessment, Higher Education.

Recibido: 27 de Mayo de 2014 / **Aprobado:** 27 de Noviembre de 2014 / **Universidad de la Costa – Colombia**

Referencia Recomendada: Martínez-Franco, D. (2015). Impacto laboral de los egresados del programa de psicología de la Universidad de la Costa – CUC -. *Revista de Psicología GEPU*, 6 (2), 66-85.

* Artículo de Investigación Científica y Tecnológica, producto de proyecto de investigación titulado “*Impacto laboral de los egresados del programa de Psicología de la Universidad de la Costa en el medio*” presentado a la VIII Convocatoria para la Presentación de Propuestas de Investigación y Extensión de la Universidad de la Costa, Barranquilla, Colombia (Fecha de Inicio: Marzo 2013 – Fecha de Finalización: Noviembre 2013). La correspondencia sobre este artículo puede ser enviada al siguiente correo electrónico: dmartinez@cuc.edu.co.

** Psicóloga. Magíster en Educación. Docente tiempo de completo de la Universidad del Costa.

Introducción

El desarrollo de las naciones exige la existencia de un capital humano que responda a los grandes retos que éste implica. Se puede señalar que en la dinámica del mercado no se reconoce el impacto que la educación tiene sobre la productividad y el consumo. Ese vacío de reconocimiento pasa por alto la conexión entre la educación universitaria y el sector productivo, habiéndose producido como consecuencia un desconocimiento del papel efectivo que la educación universitaria tiene sobre el desarrollo económico del país. "La idea que todavía se mantiene es que nuestra universidad es tradicionalista, académica y carente de propuestas y acciones que impulsen el desarrollo económico y social" (Ferro, 2000, pág. 143).

Es importante destacar, que la incidencia que logra la universidad en el crecimiento y desarrollo socioeconómico del país, ocurre principalmente por la formación de capital humano que se refleja en el quehacer de sus egresados.

Sin embargo, en muchos países al igual que en el nuestro, la desvinculación de los egresados a sus instituciones de educación superior es notoria. Tanto el egresado como la institución consideran que todo el compromiso llega hasta el momento en que se le otorga el título de profesional. Es nula o muy poca la tradición de un seguimiento del egresado, cuando ésta es una tarea que hay que comenzar a fomentar.

No podemos desconocer que uno de los factores a tener en cuenta para mejorar los programas académicos son los egresados y su impacto en el medio. Para toda universidad, los egresados son la línea que mantiene a la institución en contacto con la sociedad. Es necesario crear con ellos un gran vínculo con sentido de pertenencia para que estén más comprometidos e identificados con la institución que los ha formado.

La evaluación de impacto

El término "impacto", se comenzó a utilizar en las investigaciones y otros trabajos sobre el medio ambiente, para referirse a la alteración, favorable o desfavorable en el medio o algunos de los componentes del medio causada por una acción (Libera, 2007). Este concepto se ha ido trasladando a diversos ámbitos de la vida en sociedad.

Medir el impacto es concretamente, tratar de determinar lo que se ha logrado. La tarea de evaluar el impacto parece constituir una gran dificultad para muchos proyectos y programas (Libera, 2007). La evaluación de impacto es importante para todo proceso formativo, porque permite establecer el cumplimiento de sus principios misionales.

El impacto organizacional, entendido como el quehacer laboral en general, puede definirse como el cambio generado en la organización como consecuencia de una innovación. En este caso nos interesa conocer las innovaciones hechas por los egresados del programa de psicología de la Universidad de la Costa, CUC.

Según el CNA (Consejo Nacional de Acreditación, 2006, pág. 108), el egresado en el campo de acción del programa, debe ejercer una influencia positiva sobre su entorno en desarrollo de políticas definidas y en correspondencia con su naturaleza y su situación específica. En su evaluación para determinar la alta calidad de los programas, el CNA señala unos aspectos a tener en cuenta al momento de determinar el impacto de los egresados:

- a) Estrategias en el programa orientadas a ejercer influencia sobre el medio.*
- b) Actividades y proyectos específicos tendientes a ejercer un impacto sobre el medio.*
- c) Reconocimiento por parte de organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, y de otras expresiones formales de la sociedad civil, sobre la influencia que el programa ejerce en el medio.*
- d) Mecanismos para el análisis de las acciones que el programa ejerce sobre el medio y para la revisión periódica de las estrategias implementadas por el programa en esa materia.*

En tal sentido, se considera la calidad de la educación como una demanda prioritaria. En consecuencia, los gobiernos y entes educativos, han incorporado progresivamente los procesos de autoevaluación y acreditación como mecanismos indispensables para promover la calidad (Valenzuela, 2010).

El papel del egresado en la sociedad

En relación con el papel del egresado Ferro (2006, p. 5) afirma que:

La universidad forma a sus estudiantes para el logro de un desarrollo económico con proyección social, es decir, para que trabajen responsablemente por el bien común, por el crecimiento de la riqueza nacional que favorezca a todos los colombianos, y no por el lucro individual y egoísta que da la espalda a los graves y angustiosos problemas socio-económicos que vive el país... El profesional universitario debe participar en la sociedad civil porque sólo allí alcanza a realizar los fines propios del individuo... mediante la relación con otros individuos. Aunque la sociedad civil se distingue dialécticamente del Estado, la participación activa en el desarrollo del Estado, en sus expresiones, en su organización, en la política que lo realiza y lo perfecciona, es deber de nuestros egresados.

Para que se logre disparar el deseado desarrollo en nuestra región, es necesario producir cambios cuantitativos y cualitativos de la calidad de vida, desde la universidad, a través de los egresados (Martínez M. , 2011). La búsqueda de la productividad y competitividad de nuestros egresados profesionales, y las realidades del desempleo y el subempleo se convierten en retos de innovación en la preparación de nuestros estudiantes. Es necesario entonces, conocer la situación actual de los egresados, su desempeño laboral, sus fortalezas, debilidades y oportunidades, en el marco de una visión integral de los egresados.

Es conocido, que la mayoría de los jóvenes quieren tomar un camino rápido para alcanzar el título profesional y empezar a actuar. Esto los incita a saber pocas cosas, solo las más útiles, para ganar más en un corto plazo. Pero es función de la familia, de la escuela y después de la universidad, crear hábitos que lleven al joven más allá de ser el simple hacedor de cosas, del inmediatista que opera la máquina del mercado, y llevarlo hacia planos de realización personal en los que el deseo de construirse, se convierta en una meta atractiva (Ferro, 1989).

Por esto “una parte de la responsabilidad social que tiene la universidad educar de una manera muy amplia y sólida a sus estudiantes para que desarrollen en la sociedad un papel de cambio, de transformación de las condiciones de vida actuales hacia planos más justos, más humanos y más cualitativos”. (Ferro, 1989, pág. 24).

El egresado, es el rostro visible de la Universidad en la sociedad. El reconocimiento de la calidad de ésta, depende de las calidades del profesional que gradúa. Depende del desempeño laboral en los distintos campos de acción. Hoy en día, notamos un gran reconocimiento de la Universidad de la Costa en muchos sectores. Específicamente en el campo de la psicología, se ha pasado del anonimato a un buen posicionamiento y reconocimiento de la calidad del programa y de sus profesionales egresados. Esto se refleja en el deseo de vinculación de practicantes por parte de las organizaciones, la valoración positiva de los proyectos que desarrollan los estudiantes de último semestre y los egresados y su fuerte compromiso con las entidades donde laboran.

Vínculo Universidad-Egresado

La importancia del egresado para la institución educativa a nivel superior cumple un papel fundamental poniendo de manifiesto la gran relación de evolución y riqueza bilateral del prestigio de la entidad y la calidad de formación de los profesionales. Para establecer un mejor vínculo entre la Universidad y el egresado, se considera que las instituciones deben responder a preocupaciones de índole social que contextualicen el conocimiento, y le permitan al egresado aprender a aprender, para que así adquiera la capacidad de adaptarse a cambios constantes a lo largo de su vida laboral

y responsabilidad solidaria desde la difusión de sus saberes (López, Duarte, Flórez, & Taborda, 2010).

El egresado debe ser considerado una fuente de retroalimentación de los programas académicos. Esto puede ser considerado como una estrategia para orientar acciones institucionales que permitan crear espacios para desarrollar actividades o acciones en conjunto que le permitan posicionarse socialmente. Según Tunnerman (2002) hoy día se requiere formar en destrezas, habilidades y conocimientos flexibles, permitiendo al egresado responder con responsabilidad, creatividad, innovación y conocimiento a un mercado laboral en constante cambio. En este marco, las competencias profesionales constituyen las bases esenciales del nuevo profesionista. En correspondencia a lo anterior, resulta apropiado dar definición al concepto de competencia y calidad de educación.

La Opinión de los empleadores

La relevancia que tiene contar con la participación activa de los empleadores, ha crecido significativamente dentro de los estudios de evaluación del impacto de los egresados. Este factor de análisis contribuye a la identificación de los estándares de calidad asociados con la relación entre Empleo-Educación, que está ligada pertinentemente a las estructuras sociales y por lo tanto, es indiscutible desconocer que el mercado local incide en el contexto de desarrollo estratégico de las IES para responder a las exigencias del mercado laboral con calidad.

En el marco de la llamada Globalización ha cobrado gran relevancia como reconocimiento social y académico la naturaleza social cultural de sus estudiantes, así como las características particulares de la región donde se inserta la institución (Ruiz, 1996). Es así como el sistema educativo a nivel mundial cumple un papel fundamental en la transformación de lo cultural y el grado de desarrollo productivo. En este sentido Díaz (2001) señala que el adecuado funcionamiento del sistema educativo se refleja en la preparación de los egresados, de acuerdo con las exigencias del mercado de trabajo. Sin embargo, Vargas (2003) plantea que la educación superior no responde totalmente a las demandas de los empleadores, dado que este aspecto inicialmente era prioritario en términos la exigencia del conocimiento y ahora se busca un mayor énfasis enfocado en el perfil de aptitudes y empleabilidad.

En suma no existe hasta el momento la información suficiente que permita a las instituciones discutir sobre la pertinencia en el mercado laboral de la formación profesional del egresados y sobre todo que ayude a identificar desde la perspectiva de los empleadores, las deficiencias o carencias en la formación de los egresados, de tal forma que se puedan establecer estrategias

efectivas para subsanar y responder de manera real a las expectativas de los empleadores (Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, 2004).

Antecedentes sobre el estudio de la situación de los egresados

En el estudio del estado del arte sobre impacto de egresados, se identifica una tendencia a investigaciones en el campo pero en estudios de posgrados y no de pregrado. Por ejemplo, en el ámbito internacional se encontró un estudio de la Universidad de Colima en México, desarrollado en varios momentos desde 1998 hasta 2004 (Martínez, Cortez, & Cruz, 1985). El objetivo fue conocer el impacto de los egresados de posgrado en relación a la valoración que hacen de la formación recibida en la institución de educación superior y el desempeño que se ha puesto en evidencia en el mercado laboral.

Los resultados encontrados por Martínez, Cortez y Cruz (1985), señalan que el 55.5% de los encuestados hicieron sus estudios antecedentes en la Universidad de Colima; el 48.7% de los egresados recibieron durante sus estudios algún tipo de beca, en la mayoría de los casos parcial; lo que se refiere a la situación laboral actual, la tasa de desempleo es mínima (1.6%); el 61.7% de los egresados ocupan puestos directivos (director general, dueño o socio de la empresa, director, gerente de área, subdirectores o subgerentes de área, jefes de departamento, supervisores; el 21.3% de los egresados desempeñan dos o tres empleos, con un mayor porcentaje en el caso de los del área de Ciencias Sociales (42.1%), seguidos por los de Educación y Humanidades (26.4%) y los de la Salud (23.5%). Las áreas de conocimiento cuyos egresados reportaron mayores índices de ascenso fueron ciencias naturales y exactas, agropecuarias, educación y humanidades, entre 67.3 y 58.2%, y las de menores índices de ascenso fueron ingeniería y tecnología (49%) y sociales-administrativas (50%). Algunos de estos resultados son interesantes en el marco de esta investigación pues pueden orientar las preguntas a realizar a nuestros egresados en relación con sus oportunidades de ascenso laboral desde que iniciaron labores en sus sitios de trabajo.

En relación con el seguimiento a los egresados el grupo Red Seis (2006.) afirma que: Las Instituciones de Educación Superior necesitan realizar un continuo seguimiento al desempeño de sus egresados con el propósito de determinar si los niveles de pertinencia de la formación ofrecida, la ubicación laboral, el autoempleo, las prácticas profesionales y la calidad de las actividades que desarrollan, corresponden con el logro de los fines definidos autónoma e institucionalmente en cada proyecto educativo.

Adicionalmente, se han realizado investigaciones sobre las relaciones de las oficinas de egresados, asociaciones y entes regulatorios, se han elaborado "estudios de seguimiento a egresados y algunas instituciones lograron la aprobación de un Programa de Egresados, como la Universidad Nacional,

la Universidad de los Llanos, la Universidad del Quindío y la Universidad Pedagógica Nacional" (Observatorio de la Universidad Colombiana, 2008).

Es de gran relevancia tener en cuenta la visión de los egresados ya que permite a las Instituciones de Educación Superior realizar estrategias para contribuir con el fortalecimiento y mejoramiento de los niveles de desarrollo humano y social de los profesionales, y al mismo tiempo medir los niveles de competitividad y productividad a nivel local, nacional e internacional.

En tal sentido, se evidencia la relevancia de unirse a este tipo de redes nos lleva a medir con mayor precisión la calidad y compromiso social del egresado y fomentar la apertura de conferencias sobre los procesos de globalización en la educación e inherente a esto charlas y talleres sobre emprendimiento y la divulgación de las actividades que se realizan con egresados. Todas estas situaciones llevan a reevaluar si es teóricamente que los egresados hacen parte de la comunidad activa de las IES, la realidad en Colombia muestra que estos poco importan al sistema.

Desde una perspectiva crítica, cabe anotar que las universidades solo tienen contactos limitados con los egresados o son manipulados por el interés del mercado de sus universidades como lo demuestra en sus investigaciones de análisis derivado de las redes especializadas en este tópico en Colombia que son Red Seis y Renace (2008).

En este orden de ideas es necesario recordar que no existe normatividad en Colombia que señale un compromiso de parte de las universidades hacia los egresados, así como lo indica la Ley 30 (1990) frente al rol que debe jugar en la universidad, todo se centra en un vínculo legal netamente comercial de una matrícula que los lleva a un asunto de responsabilidad y de compromiso de las universidades con la sociedad para la obtención de un grado. En consecuencia el grupo Red Seis en el observatorio de la Universidad Colombiana (2008, p. 1) plantea que:

La obligatoriedad del proceso de Registro Calificado o de condiciones mínimas de calidad, fundada en el derogado Decreto 2566, de octubre de 2003, impulsó a que las IES hicieran algo al respecto, más con la intención de "mostrar algo" a los pares académicos que hacían las visitas de registro, para poder continuar funcionando, que el desarrollar un programa formal de egresados. Solo aquellas IES dispuestas a reconocer la importancia del egresado y de realizar un honesto trabajo con estos son los que responden a una preocupación general de la labor que realiza el egresado de su institución dando muestra de lo favorable que para la institución es el contacto permanente con este.

Los planteamientos anteriores fortalecen el espacio de la reflexión sobre lo relevante que es el seguimiento de egresados como un factor estratégico y por ende debe generarse un lineamiento

institucional articulado con la planeación anual de recursos y acciones de mejoramiento que permitan avanzar en el mejoramiento continuo del sistema de información y la consolidación de la red de los egresados, maximizando todos los entornos institucionales físicos y virtuales que movilizan la dinámica contemporánea de las IES, en las cuales los egresados son un agente clave de la sinergia que debe existir entre Universidad – Empresa – Estado - Sociedad.

Si bien es cierto que el seguimiento de los egresados es importante para detectar sus necesidades, igualmente este seguimiento brinda una retroalimentación fundamental para las instituciones, en aras de establecer mecanismos que permitan su actualización y participación permanente en los diferentes contextos de desarrollo científico, tecnológico, social, económico y cultural; fortaleciendo a su vez la interacción con el personal directivo, docentes y estudiantes, para generar proyectos de impacto significativo a nivel nacional, cumpliendo con las alertas de las nuevas necesidades sociales (Programa Gradua2 & Asociación Columbus, 2006).

La Universidad de la Costa realizó un estudio sobre sus egresados en mayo del 2011, el cual fue encargado a la firma BrandStrat, quienes realizaron un diagnóstico del perfil ocupacional del Egresado de Psicología de la Universidad de la Costa que arrojó como resultados que después de la titulación en Psicología, el 50% de los Egresados ha realizado otros estudios, de los cuales la mayoría ha optado por un diplomado o una maestría/especialización en algún campo específico de la psicología. A nivel general se evidenció que la mayoría de los egresados de este programa viene trabajando en el área organizacional, especialmente en cargos como analista o coordinador, así como también en el área educativa. Se determinó que la experiencia laboral acumulada a partir de la fecha de graduación, oscila entre 6 meses y 3 años. La gran mayoría de egresados evidencian estar satisfechos con la experiencia que han tenido laboralmente en el campo de la psicología. Es necesario resaltar que en este estudio faltó la percepción de los empleadores, que son quienes en últimas determinan con su apreciación positiva o negativa, el impacto del egresado en el medio.

A la fecha la Universidad de la Costa cuenta con un total de 421 egresados de la facultad de Psicología desde su primera promoción en el año 2005- 2. Desde la oficina del egresado, se hace un seguimiento masivo sobre el ejercicio del profesional egresado, pero dadas las proporciones, este no permite nutrir la especificidad del programa en relación al impacto social logrado. Esto llevó a la necesidad de implementar la presente investigación, buscando responder la siguiente pregunta:

¿Cuál es el impacto laboral logrado por los egresados de la facultad de Psicología de la Universidad de la Costa en el medio?

La investigación buscó caracterizar el impacto laboral de los egresados de la facultad de psicología de la Universidad de la Costa en el medio. Esto requirió, conocer la percepción del impacto logrado

que tienen los egresados de acuerdo al área de su quehacer profesional; conocer la percepción de impacto que tienen los empleadores sobre lo logrado por el egresado vinculado en su organización; explorar las experiencias de emprendimiento lideradas por egresados del programa de psicología; explorar las expectativas que tienen los egresados del programa en relación con la oferta de los cursos de formación avanzada y programas de especialización y maestría que está desarrollando la Facultad de Psicología de la CUC, y, analizar estratégicamente las principales fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades del egresado en su quehacer laboral.

Método

La presente investigación cuenta con un diseño de corte transeccional descriptivo.

Participantes. Se contó con dos muestras intencionales, no probabilísticas, conformadas por egresados del programa de psicología (n=148), empleadores (n=11).

Técnicas e instrumentos de recolección de datos. Se diseñó el instrumento titulado "Impacto de Egresados" con formato de entrevista semi-estructurada, orientado a conocer la percepción del impacto que tienen los egresados y los empleadores sobre el desempeño, las competencias y los logros de los egresados de la Facultad de Psicología de la Universidad de la Costa.

Resultados

La aplicación de instrumentos a los egresados se realizó de forma sistematizada y por acceso virtual, bajo el ambiente online de *google docs*, lo que facilitó su administración efectiva y se orientó estratégicamente hacia la valoración de su impacto laboral en el medio. Un total de 148 egresados respondió el instrumento. En el caso de los empleadores, fueron visitados y respondieron a la encuesta presencialmente.

Resultados desde la perspectiva de los egresados

Entre las características demográficas identificadas, se encuentra que el 84% son mujeres y el 16% hombres. El 50% de ellos es soltero, frente a un 45% que es casado y un 5% divorciado. En relación con la situación laboral actual de los egresados, la figura 1 permite identificar que 72,3% se encuentra laborando como empleado, el 12,8% es independiente y el 14,9% está desempleado.

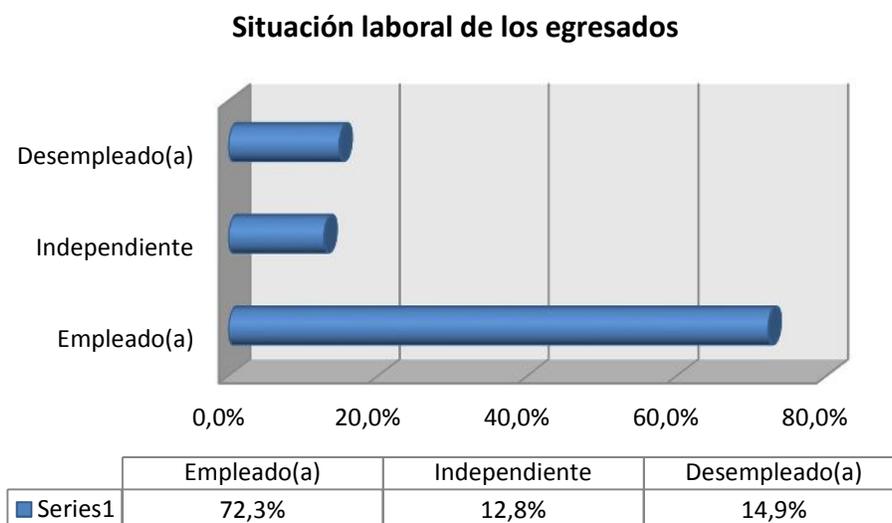


Figura 1. Situación laboral actual de los egresados

En relación con la *percepción del impacto logrado que tienen los egresados de acuerdo al área de su quehacer profesional*, se observa que el 76% de los egresados están vinculados en un trabajo directamente relacionado con su profesión. De estos, la mayoría se ubica laboralmente en el área organizacional (35%), seguido del área educativa (31%), social (15%), clínica (13%) y en menor proporción neuropsicología (5%) y jurídica (2%). El tiempo de experiencia laboral que reportan como acumulado los egresados participantes fue de más de 4 años (34%) seguido de entre 1 y 2 años (18%) y entre 6 meses y 1 año (15%). Otros tiempos acumulados de experiencia laboral de los participantes se observa en la tabla 1.

Tabla 1. Tiempo de experiencia laboral acumulado desde su graduación

Tiempo experiencia	N	%
Menos de 6 meses	11	7%
Entre 6 meses y 1 año	22	15%
Entre 1 y 2 años	26	18%
Entre 2 y 3 años	19	13%
Entre 3 y 4 años	17	11%
Más de 4 años	51	34%
No sabe	2	1%

Los ingresos de los egresados de psicología, se encuentran en su mayoría (37%) entre \$800.000 y \$1.499.000 pesos, seguidos de \$1.500.000 y \$2.999.000 (35%). La proporción de egresados que manifiesta no haber recibido ningún ingreso el mes pasado es del 17%. Por su parte, el 16% de los egresados reporta ingresos entre \$400.000 y \$799.000. El 6% reporta ingresos superiores a los

\$3.000.000 de pesos, al igual que los egresados que manifiestan tener ingresos entre 0 y \$399.000 pesos.

Frente a la percepción sobre las posibilidades laborales relacionadas con ser egresados de la institución el 59% de los egresados percibe sus posibilidades laborales como buenas, el 35% como moderadas y solo el 5% considera que son pocas. Los egresados han llevado a cabo procesos de formación para su cualificación como profesionales. En la tabla 2 se identifican las alternativas seleccionadas. La mayoría ha realizado seminarios o cursos (43%), seguido de diplomados (23%), especializaciones (13%), un programa universitario (5%), un programa técnico (4%), maestría (4%). El 7% reporta no haber hecho ningún proceso de cualificación profesional.

Tabla 2. Participación en diplomados para la cualificación profesional

Tipo de formación	N	%
Seminarios/Cursos	106	43%
Diplomados	58	23%
Técnicos	9	4%
Tecnológicos	1	0%
Universitarios	12	5%
Especialización	33	13%
Maestría	10	4%
Doctorado	1	0%
Ninguna	17	7%

Dentro de las expectativas que tienen para hacer en el largo plazo se destaca estudiar un posgrado en Colombia (32%), crear una empresa (25%) y trabajar en Colombia (14%). El 12% aspira estudiar un postgrado fuera de Colombia (ver tabla 3).

Tabla 3. Expectativas de los egresados a largo plazo

Expectativa a largo plazo	N	%
Iniciar una nueva carrera técnica	1	0%
Iniciar una nueva carrera tecnológica	1	0%
Iniciar una nueva carrera universitaria	10	3%
Estudiar un posgrado en Colombia	99	32%
Estudiar un posgrado fuera de Colombia	37	12%
Trabajar en Colombia	42	14%
Trabajar fuera de Colombia	25	8%
Crear una empresa	76	25%
Otro	17	6%

Al preguntarle a los egresados si consideran que puede hacer aportes a la universidad (tabla 4), la mayoría se inclinó por dictar conferencias o seminarios (34%), seguido por vincularse en actividades de investigación (17%), actividades de actualización curricular (16%), convenios (15%) y finalmente actividades de extensión (14%).

Tabla 4. Aportes que pueden hacer los egresados a la institución

Tipo de actividad	N	%
Actividades de extensión	20	14%
Convenios	22	15%
Dictar seminarios, conferencias	51	34%
Proyectos de investigación	25	17%
Participar en actualización curricular	23	16%
Otro	7	5%

Se identifica un alto sentido de pertenencia de los participantes (66%), seguido por una proporción que califica medianamente su sentido de pertenencia con la institución (30%) y un 4% que lo califica como bajo (ver figura 2).

Sentido de Pertenencia de los Egresados

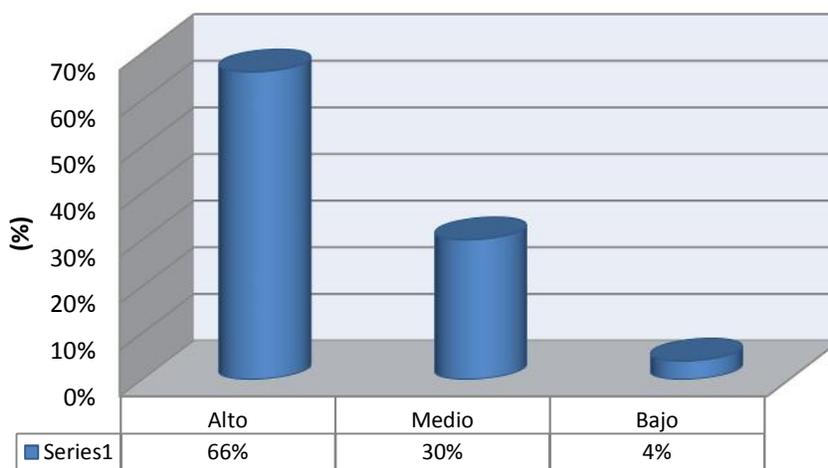


Figura 2. Sentido de pertenencia de los egresados con la Universidad de la Costa

En lo referente a los mecanismos de consecución de trabajo, se encuentra que los egresados utilizan principalmente como mecanismo para la consecución de empleo, bolsas de empleo distintas a la de la institución (36%), seguido del uso de las redes sociales conformadas por sus familiares, amigos y conocidos (33%), y los medios de comunicación (13%). Otras formas para la consecución de empleo se pueden observar en la tabla 5.

Tabla 5. Medios para la búsqueda de empleo

MEDIO	N	%
Medios de comunicación	21	14%
Bolsa de empleo de la institución (CUC Jobs)	1	1%
Otras bolsas de empleo (caja de compensación, internet, head hunters)	54	36%
Redes sociales (familia, amigos, conocidos)	49	33%
Servicio Público de Empleo SENA	4	3%
Otro	19	13%

En cuanto a *las experiencias de emprendimiento lideradas por egresados del programa de psicología* los resultados señalan que el 89% de los encuestados no son propietarios o socios de una empresa, frente a un 13% que sí lo son. Esto es algo favorable, porque señala una tendencia creciente a la creación de empresas y no solo a quedarse como empleados, lo cual es un indicador importante de impacto del egresado en el medio, como generador de fuentes de empleo. La tabla 6 muestra el tiempo que los egresados reportan de ser socios o dueños de la empresa se encuentra mayoritariamente entre 6 meses y un año (38%), menos de 6 meses (19%), entre 1 y 3 años (19%).

Tabla 6. Tiempo de ser propietario o socio de una empresa

TIEMPO	N	%
Menos de 6 meses	4	19%
Entre 6 meses y 1 año	8	38%
Entre 1 y 3 años	4	19%
Entre 3 y 6 años	3	14%
Más de 6 años	2	10%

De acuerdo a lo reportado por los egresados, las actividades que realizan desde estas empresas en su mayoría se encuentran relacionadas directamente con la profesión (74%) y en menor proporción relacionadas indirectamente (7%). El 19% señala que las actividades que realizan no están relacionadas con la profesión. Entre las dificultades que expresan para iniciar empresa los egresados reportan en su mayoría la falta de recursos (48%), pero también la falta de confianza sobre la posibilidad de que la idea se convierta en un negocio exitoso (19%). Una parte importante de los participantes también señala no tener conocimientos para crear empresa (14%), (Ver tabla 7).

Tabla 7. Dificultades para iniciar empresa

DIFICULTAD	N	%
Falta de recursos económicos	71	48%
No poder encontrar los socios de confianza	9	6%
No tener los conocimientos para crear una empresa	20	14%

Falta de apoyo de entidades financieras / gobierno	12	8%
La costumbre de tener un salario fijo	8	5%
No estar seguro de si la idea puede convertirse en un negocio exitoso	28	19%

Respecto al análisis de las *principales fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades del egresado en su quehacer laboral*, se identifica que el 18% de los egresados encuestados ha recibido algún reconocimiento por su labor, frente a 82% que no los ha recibido. Los reconocimientos que han recibido, han sido mayoritariamente regionales (79%), seguidos por los reconocimientos de orden nacional (15%) y en menor medida a nivel internacional (6%). Entre las competencias que los egresados mencionan que desarrollaron gracias a su proceso de formación en el programa y que le ha sido más útil en su trayectoria laboral (tabla 8), se destaca la de comunicarse con claridad (15%), identificar y resolver problemas (14%), asumir responsabilidades (9%).

Tabla 8. Competencia que le ha sido más útil en su trayectoria laboral

COMPETENCIA	N	%
Comunicarse oralmente con claridad	22	15%
Identificar, plantear y resolver problemas	21	14%
Asumir responsabilidades y tomar decisiones	14	9%
Ser creativo e innovador	10	7%
Aplicar valores y ética profesional en el desempeño laboral	10	7%
Capacidad de abstracción análisis y síntesis	7	5%
Planificar y utilizar el tiempo de manera efectiva de tal forma que se logran los objetivos planteados.	8	5%
Formular y ejecutar proyectos	8	5%
Trabajar en equipo para alcanzar metas comunes	8	5%
Adaptarse a los cambios (trabajar en contextos nuevos y diversos)	8	5%
Comprender la realidad que lo rodea	6	4%
Trabajar bajo presión	5	3%
Persuadir a sus interlocutores	3	2%
Aceptar las diferencias y trabajar en contexto multiculturales	3	2%
Aprender y mantenerse actualizado	3	2%
Crear, investigar y adoptar tecnología	3	2%
Exponer las ideas por medios escritos	3	2%
Identificar y utilizar símbolos para comunicarse (lenguaje icónico, lenguaje no verbal, etc.)	1	1%
Utilizar herramientas informáticas básicas (procesadores de texto, hojas de cálculo, correo electrónico, etc.)	1	1%

Buscar, analizar, administrar y compartir información	2	1%
Asumir una cultura de convivencia	1	1%
Trabajar de manera independiente sin supervisión permanente	1	1%

Resultados desde la perspectiva de los empleadores

Entre los empleadores que participaron se encontró que corresponden a las siguientes áreas de la psicología: Educativa (n=4), Social (n=1), Organizacional (n=4), Jurídica (n=1) y Clínica (n=1). De estas, el 81,8% son entidades de tipo privado y el 18% públicas. Asimismo, el 90,9% pertenecen al sector de los servicios y el 9,1% a la industria.

Respecto a la opinión que tienen los empleadores de los servicios prestados por los egresados del programa de psicología, tal como se ilustra en la figura 3, se encontró que el 81,8% lo califica como excelente y el 12,2% lo califica como bueno.

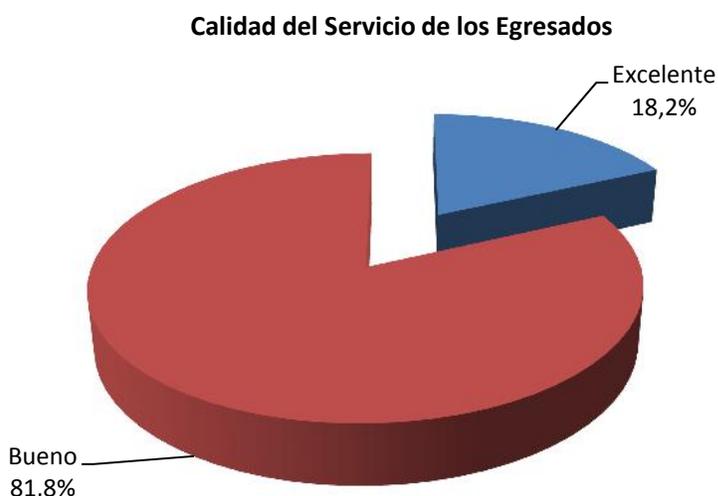


Figura 3. Calidad del servicio de los egresados reportada por los empleadores

En lo referente a la opinión que tienen los empleadores sobre la interacción que la Universidad de la Costa con el medio se encontró que el 63,6% opina que la institución ha generado un alto impacto, mientras que el 36,4% opina que ha generado un impacto moderado (tabla 12). Entre las razones que destacan para argumentar ese impacto, está que conocen buenos profesionales de los distintos programas ofrecidos por la universidad (9,1%), que la institución se abre camino en la región (9,1%), la creación de centros de atención en barrios de nivel socioeconómico bajo (9,1%), el hecho de que ellos mismos han crecido en su

impacto lo que puede asociarse a la vinculación de egresados CUC (18,2%), el apoyo que brindan los egresados en la formación de los estudiantes que serán futuros profesionales (9,1%).

En cuanto al grado de conocimiento que tienen los empleadores sobre los proyectos de investigación desarrollados por la institución y el programa, se identifica que el 72,7% afirma tener conocimiento de los mismos, frente a un 27,3% que los desconoce. La misma proporción se presenta en lo referente a los programas de extensión, pero el 100% afirma que los considera necesarios y pertinentes para la región. Ahora bien, el 100% de los empleadores señala conocer los avances de la Universidad en materia de programas académicos de pregrado y postgrado (tabla 9). Los empleadores consideran que estos programas son necesarios y pertinentes para la región (100%).

Tabla 9. Conocimiento que tienen los empleadores sobre los procesos en la institución

Aspectos Evaluados	Recuento	%
¿Conoce usted los avances de la Universidad en materia de desarrollo de proyectos de investigación?	8	72,7%
¿Conoce usted los avances de la Universidad en materia de programas académicos de Pregrado?	11	100,0%
¿Considera Usted, que los programas académicos que actualmente ofrece la CUC en el pregrado son necesarios y pertinentes para el desarrollo de la región?	11	100,0%
¿Conoce usted los avances de la Universidad en materia de programas académicos de Posgrado?	11	100,0%
¿Considera Usted, que los programas académicos que actualmente ofrece la CUC en el posgrado son necesarios y pertinentes para el desarrollo de la región?	8	100,0%
¿Conoce usted los avances de la Universidad en materia de programas de Extensión (Educación Continua, Consultorías, asesorías, proyección social, entre otros)?	8	72,7%
¿Considera Usted, que los programas de Extensión que actualmente ofrece la CUC son necesarios y pertinentes para el desarrollo de la región?	8	100,0%

En cuanto a los factores a los que los empleadores dan más importancia en relación a las características de los egresados, destacaron principalmente el grado de conocimiento sobre el área en la cual sería empleado (80%), seguido de los títulos académicos (50%), experiencia laboral previa (40%), actitud durante la entrevista (20%) y los antecedentes de participación en grupos de investigación, asociaciones y otros grupos de interés (10%) (Figura 4).

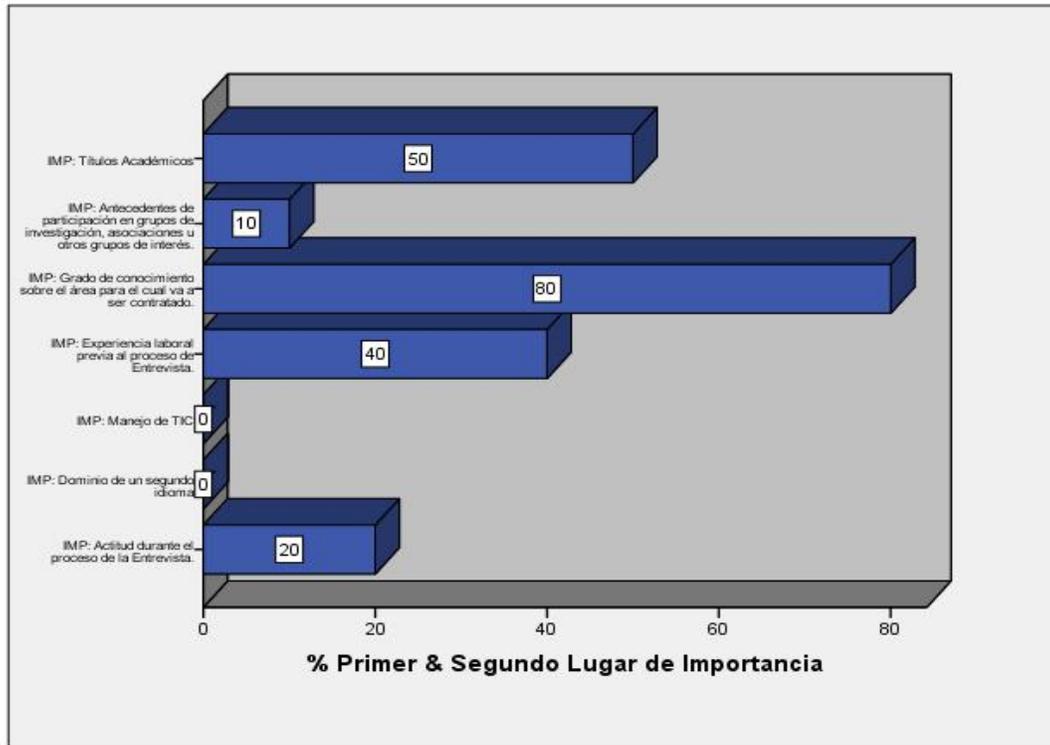


Figura 4. Importancia otorgada a características de los egresados

En relación con las cualidades que buscan los empleadores en los egresados, se destacan la actitud proactiva (63%), rápida adaptación al clima laboral (54%), actitud positiva, trabajo en equipo, capacidad de sustentación (45%), flexibilidad a los cambios (36%), dominio de tecnologías (27%).

Tabla 10. Cualidades que buscan los empleadores en los egresados

Cualidades Evaluadas	Recuento	%
Cualidad: Rápido proceso de adaptación al clima laboral de la Empresa.	6	54,5%
Cualidad: Flexibilidad a los cambios dentro de la organización	4	36,4%
Cualidad: Actitud proactiva.	7	63,6%
Cualidad: Dominio de herramientas tecnológicas.	3	27,3%
Cualidad: Actitud positiva.	5	45,5%
Cualidad: Facilidad para trabajar en equipo.	5	45,5%
Cualidad: Facilidad para sustentar ideas o proyectos.	5	45,5%

Por otra parte los empleadores consideran que las competencias de los estudiantes en prácticas son totalmente adecuadas para el sector (54%), seguidos de moderadamente adecuadas (36%) y adecuadas (9,1%). En cuanto a la percepción de mejoras en los procesos y productividad de las empresas asociadas a los proyectos implementados por los egresados, el 45% de los empleadores consideran que sí se ha dado este proceso de forma continua.

Discusión

A partir de los hallazgos centrales del estudio se ha identificado una serie de conclusiones y recomendaciones centrales dentro de las cuales se resalta que en primera instancia, existe una tendencia en los egresados a buscar alternativas de formación que les permitan cualificarse profesionalmente. Adicionalmente, los egresados valoran la formación recibida en la institución y están dispuestos a seguir participando en formación de un nivel superior. Destacan la calidad académica y de los profesores del programa. En este sentido, los resultados marcan algunas experiencias de emprendimiento por parte de los egresados de psicología lo que significa que se han convertido en generadores de empleo para el contexto.

Una gran proporción de egresados del programa de psicología se encuentra laborando en un área relacionada directa o indirectamente con la disciplina, lo que señala que se ha ido consolidando el ejercicio de la profesión, y se han constituido en representantes del programa en el sector externo. La gran mayoría de los egresados se encuentran trabajando, además identifican ofertas en el mercado laboral, lo que resalta la pertinencia de la disciplina en nuestro contexto.

De igual forma se identifica que los egresados han recibido reconocimientos, especialmente a nivel regional, convirtiéndose en embajadores de la imagen institucional en el sector externo y aportando a su posicionamiento y reconocimiento por la calidad de sus egresados. En cuanto a la perspectiva de los empleadores, se destaca el reconocimiento a la calidad y desempeño de los egresados. Ninguno de los consultados los calificó por debajo de buenos. En este orden de ideas, se puede destacar el reconocimiento que existe en el medio de la pertinencia de los programas ofrecidos por la institución. Sin embargo, se puede seguir haciendo mayor divulgación de los proyectos de investigación y extensión. Los empleadores, si bien se inclinan por buscar competencias profesionales asociadas al conocimiento específico del área en que se emplea al egresado, también destacan las competencias personales como son la actitud proactiva. Por tanto es importante seguir fortaleciendo estas competencias genéricas.

Finalmente, se evidencia la poca importancia que en estos sectores se le da al dominio de las tecnologías, puesto que cada vez estamos más inmersos en una sociedad de la información que exige a los profesionales mayor conectividad y dominio de estas tecnologías. Este sería un factor para continuar explorando en futuras investigaciones, por ejemplo asociadas a los requerimientos por área de aplicación de la psicología.

Referencias

- Consejo Nacional de Acreditación. (2006). *Ministerio de Educación*. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co>
Bogotá: Colombia.
- Ferro, J. (1989). *La Educación Universitaria*. Barranquilla: Ediciones Uninorte.
- Ferro, J. (2000). *Visión de la universidad ante el siglo XXI* (Segunda edición ed.). Barranquilla: Uninorte.
- Ferro, J. (2006). *Líderes en un mundo global: una mirada desde la academia*. Barranquilla: Uninorte.
- Libera, B. (2007). Impacto, impacto social y evaluación del impacto. *ACIMED*, 15(3), 1-9.
- López, A., Duarte, J., Flórez, J. A., & Taborda, C. (2010). El vínculo universidad-egresado: una acción socialmente responsable. *Congreso Iberoamericano de Educación: Metas 2021*. Buenos Aires.
- Martínez, M. (2011). El compromiso de Jesús Ferro Bayona con la educación y el desarrollo regional: becas y. En J. Amar, *El gobierno del filósofo*. Barranquilla: Uninorte.
- Martínez, S., Cortez, M., & Cruz, D. (2013). Impacto de los egresados de posgrado de la Universidad de Colima en su entorno. *Dirección General de Posgrado, Universidad de Colima*.
- Observatorio de la Universidad Colombiana (2008) *Egresados: Los hijos desconocidos por la Universidad*. Recuperado de: http://universidad.edu.co/index.php?option=com_content&view=article&id=430:egresados-loshijos-desconocidos-por-la-universidad&catid=2:informe-especial&Itemid=199.
- RedGradua2 & Asociación Columbus (2008) *Manual de Instrumentos y recomendaciones sobre el seguimiento de egresados*. Bogotá: Colombia.
- Ruiz L. E. (1996). Expansión y diferenciación institucional en la educación superior tecnológica en México: Nuevas tendencias y retos en la formación de recursos humanos para la producción. *Revista Perfiles Educativos*. 71(1), 1 - 13. CESU-UNAM. México. Recuperado de: <http://www.cesu.unam>
- Secretaría General del Congreso de Colombia (1992) *Ley 30 de Diciembre 28 de 1992*. Recuperado de: http://www.oei.es/quipu/colombia/Ley_educ_superior.pdf
- Tunnerman C. (2002) *Tendencias de la Educación Superior Contemporánea y el Rol de las Universidades Públicas*. Universidad Autónoma de Santo Domingo, República Dominicana. Recuperado de: <http://www.robertoreyna.com/articulos/TENDENCIAS%20EN%20EDUCACION%20SUPERIOR.%20CARLOS%20TUNNERMANN.pdf>

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (2004) *Programa Institucional de Seguimiento de Egresados y Opinión de los Empleadores*. UJAB: México.

Valenzuela, G. & León, M. (2006). *Impacto Laboral de egresados Universitarios y Opinión de empleadores*. UAB: Venezuela.

BrandStrat. (2011). *Evaluación del Impacto de los Egresados de Psicología de la CUC y su Valoración entre el Sector Empresarial*. Universidad de la Costa. Barranquilla: Colombia.

Contexto Escolar: Escenario de Adaptación Escolar y Desarrollo de Habilidades Sociales*

School Context: Scene of School Adjustment and Development of Social Skills

Laura Isaza Valencia**, Deisy J. Gaviria Zapata***, Nathalia A. Mahecha Restrepo*** & Tatiana Gonzales Zapata***

Resumen

La presente investigación se centró en estudiar el contexto escolar como escenario posibilitador de desarrollo social; es la respuesta al fenómeno escolar identificado en una institución educativa privada de la Ciudad de Medellín, donde el paso de los estudiantes del grado quinto al grado sexto, genera cambios de tipo social y académico; el propósito de este estudio consistió en describir las habilidades sociales de 143 preadolescentes escolarizados y el papel que cumplen estas habilidades en la adaptación escolar. Se evaluó el desempeño social mediante los repertorios estudiados por Monjas (2000). La investigación fue de tipo no experimental, transversal, descriptiva. Los resultados describen las habilidades sociales de los estudiantes, puntuando alto, las habilidades básicas de interacción para hacer amigos y amigas y para relacionarse con los adultos, y puntuando bajo, las habilidades conversacionales, relacionadas con las emociones, sentimientos y opiniones, y resolución de problemas interpersonales. Lo anterior permite concluir que estas habilidades tiene un papel esencial en la adaptación escolar, y que pueden explicar la dificultad presente en los estudiantes para adaptarse en la transición del grado quinto de primaria a sexto de bachillerato. Estos resultados son base para la generación de futuros proyectos orientados a los de procesos de adaptación escolar. *Palabras clave:* Contexto Escolar, Habilidades Sociales, Adaptación Escolar.

Abstract

The present investigation centered on studying the school context as scene of social development; it is the response to the school phenomenon identified in an educational institution deprived of the City of Medellin, where the step of the students of the fifth degree to the sixth degree, generates changes of social and academic type; the intention of this study consisted of describing the social skills of 143 students enrolled in school and the paper that these skills fulfill in the school adjustment. It was evaluated recovered socially by means of the digests studied by Monjas (2000). The investigation was of not experimental type, descriptive. The results describe the social skills of the students, punctuating high place, the basic skills of interaction to do friends and friends and to relate to the adults, and counting down, the conversational skills, related to the emotions, feelings and opinions, and resolution of interpersonal problems. The previous thing allows to conclude that these skills it has an essential paper in the school adjustment, and that can explain the present difficulty in the students to adapt in the transition of the fifth degree of primary to sixth of baccalaureate. These results are a base for the generation of future projects orientated to those of processes of school adjustment. *Key words:* School Context, Social Skills, School Adjustment.

Recibido: 22 de Octubre de 2014 / **Aprobado:** 27 de Diciembre de 2015 / **Universidad Pontificia Bolivariana Medellín – Colombia**

Referencia Recomendada: Isaza-Valencia, L., Gaviria-Zapata, D., Mahecha-Restrepo, N., & Gonzales-Zapata, T. (2015). Contexto escolar: escenario de adaptación escolar y desarrollo de habilidades sociales. *Revista de Psicología GEPU*, 6 (2), 86-102.

* Esta investigación fue financiada/realizada con la ayuda del CIDI (Centro de investigación para el desarrollo y la invocación). Remita cualquier duda sobre este artículo al siguiente domicilio: Circula 1 No. 70-01 Bloque 7, oficina 207. Medellín, COLOMBIA. Correo electrónico: laura.isazava@upb.edu.co

** Facultad de Psicología, Escuela de Ciencias Sociales, Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín. Candidata a doctora En Humanidades – Ciencias de la Educación, Magister en Psicología, Psicóloga y Licenciada en Psicología Infantil

*** Estudiantes de pregrado, Facultad de Psicología, Escuela de Ciencias Sociales, Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín.

Introducción

La presente investigación se centró en estudiar el contexto escolar como escenario posibilitador del desarrollo social; contexto que impulsa el desempeño social y el aprendizaje de repertorios fundamentales para la adaptación a los distintos contextos y situaciones. Esto como respuesta al fenómeno escolar y social identificado en una institución educativa privada de la Ciudad de Medellín, donde el paso de los estudiantes del grado quinto al grado sexto, genera cambios de tipo comportamental, relacional y académico, que resultan ser alarma para la comunidad educativa. Esto debido a las exigencias presentes en el nuevo contexto y a los cambios a que los estudiantes se ven enfrentados: nuevos docentes y compañeros, nuevos espacios, mayor exigencia académica, mayor autonomía e independencia, entre otros. La dificultad de adaptación identificada en el grupo de estudiantes, es posible que se asocie a la ausencia de habilidades sociales que permitan dar respuestas a los cambios y demandas de los nuevos contextos, tal y como señalan los estudios realizados por Alonso y Román (2003, 2005), Galia, Lescano, Rojas y Vara (2003) y Moreno y García (2009). Por esta razón, se identificó en 143 estudiantes de quinto de primaria sus habilidades sociales, con el fin de dar cuenta los niveles de estos repertorios básicos para los procesos de adaptación. Los resultados arrojados en este estudio serán base para la construcción de estrategias psicoeducativas que fortalezcan las habilidades sociales en los estudiantes para favorecer los procesos de adaptación.

Contexto Escolar: Escenario de socialización

La competencia social y las habilidades sociales son fundamentales para el desempeño de los niños, niñas y adolescentes en el contexto académico, de ahí, la necesidad de estimular y fortalecer estos repertorios de forma activa y deliberada en los escenarios escolares. El interés del contexto escolar por participar de estos procesos de socialización, radica según Monjas (2001) en la relación existente entre el éxito académico y las habilidades sociales, la autora afirma que la ausencia o bajos repertorios sociales se asocian con las dificultades académicas y las respuestas adaptativas a las demandas escolares a las que se ven enfrentados los estudiantes.

El contexto escolar como escenario de socialización, posibilita que los niños, niñas y adolescentes alcancen aprendizajes sociales; los agentes educativos (estudiantes, docentes, directivas, padres de familia y profesionales con el objetivo de una buena educación), los principios, las organizaciones y los valores institucionales generan dinámicas sociales orientadas a la enseñanza de una competencia social. Monjas (2001) señala que el contexto escolar como escenario dinámico, permite a los estudiantes una interacción con la realidad y una aproximación paulatina a la adaptación social.

El contexto escolar cumple un papel fundamental en los procesos de adaptación de los niños, niñas y adolescentes, al ser un posibilitador de repertorios sociales necesarios para que los sujetos se adapten a él y a otros contextos, a la vez, que permite generar competencia social. Todo lo que se desenvuelve en este contexto: relación docente-estudiante, interacción con pares, incorporación de normas institucionales, entre otros, posibilita que el estudiante apropie estructuras sociales diversas, y estimule su desempeño en la esfera de lo social.

La escuela impulsa en la cotidianidad del aula de clase aptitudes interpersonales que permiten a los estudiantes mejorar su adaptación social, tener una buena autoestima, adquirir una mayor asertividad, instaurar un apego escolar y tener control de estrés. Esto mediante la enseñanza explícita e implícita de habilidades sociales. Estas entendidas como destrezas sociales necesarias para participar efectivamente en tareas interpersonales (Monjas, 1994). Las habilidades permiten a los niños, niñas y adolescentes relacionarse con sus compañeros, asimilar los papeles y las normas sociales, generar la integración del niño o niña en el grupo, expresar sentimientos, opiniones y derechos acertadamente y resolver problemas (Monjas, 2000, 2001).

Cuando los niños y niñas inician el proceso escolar, traen consigo aprendizajes previos propiciados en el contexto familiar que tiene como fin posibilitar la adaptación al nuevo contexto, para Alonso y Román (2003) el acompañamiento de los padres instaura en los niños y niñas repertorios sociales que constituyen el derrotero base para la adquisición de nuevos conocimientos sociales. De ahí, que el contexto escolar, tiene la responsabilidad de seguir estimulando desde sus acciones pedagógicas estos repertorios sociales. El papel protagónico del contexto escolar en el desarrollo de habilidades sociales esenciales para la adaptación, ha sido resaltado en diverso estudios. Para Durlak y Weissberg (2007), el contexto escolar ejerce en la cotidianidad del aula acciones concretas para el aprendizaje de repertorios sociales que benefician las habilidades personales y que disminuyen los problemas de conducta. Greenberg et al. (2003) concluye que la escuela tiene un papel fundamental en la prevención en el aprendizaje socioemocional, dado que los docentes mediante estrategias formales y explícitas favorecen la socialización. Berkowitz y Bier (2005) al estudiar diversos programas de educación presentes en diversas escuelas de Estados Unidos, concluyeron que acciones educativas del currículo aportan al desarrollo de habilidades sociales. El estudio realizado por el Department for Education and Skills (DfES, 2005), plantea reconocer el contexto escolar como posibilitador de habilidades sociales, y concluye que los procesos de enseñanza y aprendizaje orientados al fortalecimiento de habilidades socio emocionales en los estudiantes son un factor protector para edades futuras.

Estos estudios, rescatan como el contexto escolar tiene un papel protagónico en los aprendizajes sociales necesarios para los procesos de adaptación y competencia social, en tanto las acciones directas y planeadas dentro y fuera del aula de clase, como las implícitas e informales posibilitan que los estudiantes pongan en prácticas repertorios sociales fundamentales para la adaptación.

El papel del contexto escolar en el desarrollo de habilidades sociales, se ha focalizado en el rol del docente. Como agente socializador, el docente mediante su estilo de enseñanza aporta al aprendizaje de destrezas sociales en sus estudiantes. Estudios sobre estilos de enseñanza, señalan en papel de los docentes en la generación de aprendizajes significativos en los estudiantes (Callejas & Corredor, 2002; Camargo & Hederich, 2007; Grasha, 2002; Martín & Kempa, 1991).

Adaptación Escolar y Desempeño Académico

El proceso de adaptación es un proceso válido para favorecer el desempeño académico de los estudiantes y el alcance de la calidad de vida educativa (Campo, Castaño & Valencia, 2013). Las instituciones educativas deben velar por generar y acompañar la adaptación de los estudiantes a los distintos ciclos y momentos académicos. Los agentes educativos deben propiciar que los estudiantes adquieran sentimientos positivos sobre sí mismos, se consideren competentes, muestren autonomía e independencia, sean activos, laboriosos y enérgicos en la consecución de sus intereses, se relacionen armónicamente con los demás, disfruten de la vida y no se abrumen por los problemas; para así lograr lo que Papalia (2004) llama una adaptación saludable.

Para (Campo et al., 2013):

Una adaptación adecuada; supone afrontar las diversas situaciones de la vida de una manera inteligente y eficaz, resolviendo conflictos sin sufrir mayores traumas emocionales permitiéndole desenvolverse efectivamente en el contexto personal, familiar, social y escolar; este último muy importante para las instituciones educativas porque permite visualizar de algún modo, la calidad educativa y con ella el desempeño académico del estudiante (p. 6).

La adaptación escolar se relaciona directamente con el desempeño académico, estudios concluyen que la adaptación escolar involucra a todos los agentes escolares, directivos docentes, docentes, orientadores, padres de familia y al mismo estudiante (Amezcuca, Pichardo & Fernández, 2002). De ahí, que deban atenderse, las distintas transiciones y cambios presentes a lo largo de la formación escolar. Para el caso de la presente investigación, la transición del grado quinto al grado sexto, transición caracterizada por el cambio de dinámicas y organizaciones pedagógicas sumado a la etapa del ciclo de vida de los estudiantes.

Como señalan Campo et al. (2013):

En la adolescencia ocurren cambios importantes en las diferentes esferas de la vida de los individuos. En medio de estos cambios, los adolescentes tienen que lograr desarrollar conductas que les permitan adaptarse a los diferentes ambientes en los que se desenvuelven y sentirse satisfechos al lograr también ajustar su propio comportamiento a lo que ellos necesitan. Se pueden presentar diferentes problemas tales como un pobre auto-concepto y autoestima, en la interacción familiar y en el ámbito académico, si el

adolescente no consigue una adaptación satisfactoria que le permita desenvolverse en los ambientes donde interactúan (p.8).

Ramírez et al. (2003) investigaron sobre la adaptación y el rendimiento académico en un contexto educativo caracterizado por la diversidad cultural, en sus hallazgos presentó la relación existente entre adaptación y rendimiento académico, como relación directamente proporcional.

La adaptación solo resulta posible, en la medida que los niños, niñas y adolescentes aprenden y se apropian de repertorios conductuales, nombrados por Monjas (2001) como habilidades sociales.

Habilidades Sociales

Las habilidades sociales entendidas como las destrezas sociales necesarias para actuar de manera benéfica una interacción interpersonal, son adquiridas del medio social e incluyen la relación con pares y adultos, la autonomía y la resolución de problemas (Amescua, et al., 2002; Caballo, 1993; Elliot & Gresham, 1991; Hundert, 1995; Monjas, 2000).

Las habilidades sociales son definidas como las destrezas sociales fundamentales para las acciones interpersonales eficaces (Caballo, 1993; Elliot & Gresham, 1991; Monjas, 2000). Al hablar del desarrollo de estas habilidades, se hace referencia al grado en que el niño, la niña y el adolescente han adquirido un conjunto de habilidades que propician su adaptación a las demandas del medio social (Amescua et al. 2002).

En el desarrollo de habilidades sociales en los niños, niñas y adolescentes resulta esencial las experiencias vividas en el contexto escolar, estas tienen un impacto en las interacciones sociales posteriores (Adrian, Clemente & Villanueva, 2006; Camacho-Gómez & Camacho- Calvo, 2005; García, 2005).

Este estudio, se basó en las habilidades sociales estudiadas por Monjas (2000), las cuales la autora define como las conductas que posibilitan un desempeño social efectivo o una competencia social, estas se dividen en seis habilidades: habilidades básicas de interacción social, habilidades para hacer amigos y amigas, habilidades conversacionales, habilidades relacionadas con los sentimientos, emociones y opiniones, habilidades de solución de problemas interpersonales y habilidades para relacionarse con los adultos. Para Monjas (2001) las habilidades sociales son:

Conductas o destrezas sociales específicas requeridas para ejecutar competentemente una tarea de índole personal. Implica un conjunto de comportamientos adquiridos y aprendidos y no un rasgo de personalidad. Son un conjunto de comportamientos interpersonales complejos que se ponen en juego en la interacción con otras personas. (p. 39)

Las habilidades sociales se desarrollan por medio de procesos de aprendizaje formal e informal, en el proceso educativo del contexto familiar y escolar en el que se desenvuelve el niño y el adolescente. Son entendidas también, como conductas que se van adquiriendo a través del tiempo y la experiencia; están interrelacionadas con el auto-concepto y la autoestima. Para Rivera (2008) en el proceso de socialización los niños y niñas van aprendiendo las habilidades y conductas que más adelante le permitirán al niño interactuar de manera efectiva, ante esto, y afirma que, "la habilidad de interactuar adecuadamente con los iguales y con los adultos es un aspecto muy importantes en el desarrollo infantil" (p.42).

En este punto es donde toma importancia el contexto escolar, como escenario posibilitador de la socialización. La cotidianidad muestra que la mayor parte de nuestro tiempo las personas participan de actividades y escenario de integración social, esta integración posibilita el desarrollo de habilidades sociales para lograr una interacción adecuada, siendo esta base esencial para el despliegue de la autoestima.

Las habilidades sociales son fundamentales para la adaptación de los niños y adolescentes al lugar en el que se desarrollan, de acuerdo con Michelson, Sugai, Wood y Kazdin (como se cita en Rivera, 2008); una apropiada competencia social en los primeros años de vida se relaciona con el alcance de metas escolares, personales y sociales a lo largo de la vida.

Los niños, niñas y adolescentes que presentan bajos repertorios sociales, manifiestan dificultades para actuar competitivamente en su entorno social. Ante la presencia de una imagen negativa de sí mismos, el desarrollo de habilidades sociales es bajo, especialmente, con relación a la interacción con pares. Estudios demuestran que bajas conductas sociales pueden generar problemas escolares, entre estos figuran: inadaptación social y fracaso escolar (Camacho-Gómez & Camacho-Calvo, 2005; García, 2005; Monjas, 2001; Rivera, 2008).

Los niños, niñas y adolescentes están inmersos en la sociedad y desde pequeños empiezan a hacer uso de conductas sociales. Estas generan experiencias que ellos van interpretando, asociando e incorporando su forma de ser. Imitan acciones sociales que perciben en los adultos significativos.

Estudios resaltan que las habilidades sociales son las destrezas sociales esenciales para alcanzar el desarrollo interpersonal y la adaptación social (Caballo, 1993; Elliot & Gresham, 1991; Hundert, 1995, Monjas, 2000). Estas habilidades estimulan la competencia social y la adaptación a los pedidos del escenario social, estos repertorios proporcionan herramientas a los niños, niñas y adolescentes para responder a las diversas situaciones relacionales (Adrian et al., 2006; Amescua et al., 2002; Mestre, Tur, Samper, Nácher & Cortés, 2007; Vera, Morales & Vera, 2005).

Monjas (2001) realiza una clasificación de las habilidades sociales en seis categorías y sus correspondientes subcategorías. Estas son:

-Habilidades básicas de interacción social. Habilidades que permiten a la personas en encuentro básico con el otro, desde la cordialidad.

Subcategorías. Sonreír y reír, saludar, presentaciones, favores y, cortesía y amabilidad.

-Habilidades para hacer amigos/as. Habilidades necesarias para la interacción con los pares.

Subcategorías. Alabar y reforzar a las y los otros, iniciaciones sociales, unirse al juego con otros/as, ayuda y, cooperar y compartir.

-Habilidades conversacionales. Habilidades que permiten a las personas entablar conversaciones.

Subcategorías. Iniciar conversaciones, mantener conversaciones, terminar conversaciones, unirse a la conversación de otros/as y conversaciones de grupo.

-Habilidades relacionadas con los sentimientos y emociones. Habilidades que se relaciona con la asertividad, la defensa y argumento de los propios deseo y toma de decisiones.

Subcategorías. Expresar autoafirmaciones positivas, expresar emociones, recibir emociones, defender los propios derechos y defender las opiniones.

-Habilidades para afrontar y resolver problemas interpersonales. Habilidades para dar solución a las dificultades de índole social.

Subcategorías. Identificar problemas interpersonales, buscar soluciones, anticipar consecuencias, elegir una solución y probar la solución.

-Habilidades para relacionarse con los adultos. Habilidades necesarias para la interacción con personas mayores.

Subcategorías. Cortesía con el adulto, refuerzo al adulto, conversar con el adulto, solucionar problemas con adultos y peticiones del adulto.

Método

En esta investigación se optó por el enfoque cuantitativo de tipo no experimental, transversal y descriptiva. Se caracterizó a 143 estudiantes de acuerdo a seis repertorios sociales, estos repertorios se identificaron por medio de un cuestionario y se describieron.

Participantes

Se tomó una muestra de 143 niños y niñas de quinto de primaria de un Colegio privado de la ciudad de Medellín (Tabla 1). Este grupo estuvo conformado por 80 niñas (55,9%) y 63 niños (44,1%).

Tabla 1. Características sociodemográficas de 143 niños y niñas de quinto de primaria de un Colegio privado la ciudad de Medellín según género

	Frecuencia	%
Género		
Masculino	63	44,1
Femenino	80	55,9

Instrumento

Las habilidades sociales fueron evaluadas mediante el instrumento creado por Monjas (2000) en el "Programa de enseñanza de HHSS". Este instrumento lo diligenciaron los padres y madres de los niños y niñas evaluados, a partir de 53 Items en los que se evaluó la ausencia y presencia de cada conducta y su frecuencia.

Este instrumento evalúa seis habilidades sociales a partir de las conductas que las constituyen: Habilidades básicas de interacción social (sonreír, reír, saludar, presentaciones, favores, cortesía y amabilidad), habilidades para hacer amigos y amigas (reforzar a otros, iniciaciones sociales, unirse a juegos de otros, ayuda, cooperar y compartir), habilidades conversacionales (iniciar conversaciones, mantener conversaciones, terminar conversaciones, unirse a conversaciones de otros, conversaciones en grupo), habilidades relacionadas con los sentimientos, emociones y opiniones (auto-afirmaciones positivas, expresar emociones, recibir emociones, defender los propios derechos, defender las opiniones propias), habilidades de solución de problemas interpersonales (identificar problemas interpersonales, buscar soluciones, anticipar consecuencias, elegir una solución, probar solución) y habilidades para relacionarse con los adultos (cortesía con los adultos, refuerzo al adulto, conversar con el adulto, peticiones al adulto y solucionar problemas con adultos).

El instrumento permite evaluar el desempeño social de los niños y niñas en este rango de edad, se hace desde el análisis de los datos una lectura del desarrollo y el contexto.

Procedimiento

- *Selección de la muestra.* El marco muestral se estableció por medio de un sorteo (muestreo aleatorio) realizado en los estudiantes de quinto de primaria de una institución educativa privada de la Ciudad de Medellín. Para un total de 143 niños, niñas y adolescentes escolarizados.

- *Elaboración o prueba de los instrumentos.* Se realizó una selección de las pruebas que permitían evaluar la variable del estudio. Se realizó pilotaje y juicio de expertos del Cuestionario de Habilidades sociales de Monjas (2000), con la finalidad de revisar que el vocabulario original de estas escalas se adecue al contexto de la cultura colombiana.

- *Motivación y vinculación de los padres.* Se le informó a los padres y madres seleccionados del proceso investigativo, lo concerniente a lo metodológico, el tipo de pruebas que se utilizarían, el tiempo invertido por ellos y los resultados esperados de la investigación. Se firmó el consentimiento informado.

- *Motivación y vinculación de los estudiantes.* Se les informó a los estudiantes seleccionados del proceso investigativo, lo concerniente a lo metodológico, el tipo de pruebas que se utilizarían, el tiempo invertido por ellos y los resultados esperados de la investigación. Se firmó el asentimiento informado.

- *Aplicación de instrumentos.* Se realizó en la institución educativa con apoyo de los auxiliares de investigación.

- *Análisis de datos y resultados.* Con los datos recogidos se realizó un análisis estadístico con el apoyo el SPSS versión 18. Se realizaron medidas de tendencia central.

Limitaciones del Estudio

Entre las limitaciones halladas en el estudio se encuentran: la posibilidad de conseguir fuentes de datos actuales para el desarrollo de su estudio, tanto de grado primario como secundario, y el tiempo asignado a la investigación dificultó la cobertura del estudio.

Resultados

Habilidades Sociales

Se observa que en los componentes que evalúan las seis habilidades sociales (básicas de interacción social, para hacer amigos y amigas, conversacionales, relacionadas con los sentimientos, emociones y opiniones, de resolución de problemas interpersonales y para relacionarse con los adultos), los puntajes

obtenidos teniendo en cuenta el género respecto al centil 50 no fueron considerados como problemáticos si se tiene en cuenta la medida de dispersión de cada una de estas variables. Con relación a lo anterior podemos considerar que los niños y las niñas de esta investigación en términos de desempeño en habilidades sociales se encuentran en un nivel promedio, requiriendo desarrollar destrezas sociales que serán alcanzadas mediante las experiencias que los padres propicien en el contexto familiar (Ver Tabla 2).

Las habilidades que presentan un nivel de mayor desempeño en los niños y las niñas son las habilidades básicas de interacción social, seguida de las habilidades para relacionarse con los adultos y para hacer amigos y amigas. Las habilidades que puntúan más bajo son las habilidades conversacionales, habilidades relacionadas con los sentimientos, emociones y opiniones y las habilidades de resolución de problemas interpersonales, habilidades esenciales para los procesos de adaptación social.

Tabla 2. Descripción de habilidades sociales de 143 niños y niñas de quinto de primaria de un colegio privado de la ciudad de Medellín según la variable socio demográfica género

		Habilidades Sociales					
		Básicas de interacción social	Para hacer amigos y amigas	Conversacionales	Relacionada con los sentimientos	De resolución de problemas interpersonales	Para relacionarse con los adultos
Femenino	P 25	39,0000	31,7500	27,0000	27,0000	21,0000	35,5000
	P 50	43,0000	36,0000	30,0000	31,0000	24,0000	39,0000
	P 75	48,0000	41,0000	33,0000	35,0000	27,0000	42,0000
	Media	42,6835	35,8590	29,8481	30,4675	24,0641	38,3117
	D.E	6,74735	5,62398	5,72688	5,58566	3,77049	4,43746
Masculino	P 25	36,0000	30,2500	25,0000	26,0000	20,0000	33,0000
	P 50	44,0000	35,0000	31,5000	31,0000	24,0000	38,0000
	P 75	49,0000	40,7500	34,7500	34,0000	27,2500	42,0000
	Media	41,7869	34,5333	29,6000	30,1613	23,2258	37,0656
	D.E	8,51100	6,72830	6,74273	5,93736	4,83640	6,32157

Nota: D.E Desviación estándar P Percentil

Comentarios

Las sociedades han exigido que el contexto escolar deje de centrar su atención exclusivamente en los contenidos académicos y se oriente a propiciar bases de aprendizaje integral, de manera más concreta, en estimular las dimensiones del desarrollo humano: cognitivo, socio-emocional, corporal, comunicativa y moral.

En palabras de Subirats (2007):

La escuela no puede ser vista sólo como un lugar de encuentro entre actores individuales. Unos que buscan formación y otros que se han preparado para proveer conocimientos y pautas de aprendizaje. La escuela es también un espacio social y político. La sociedad pide que la escuela sea capaz de ir modificando sus pautas de funcionamiento para adaptarse a los cambios productivos, familiares, de diversidad cultural o de género, que se van produciendo, y las instituciones públicas definen sus políticas educativas en relación a estas demandas y prestando más o menos atención a las voces del propio sector educativo (p.33).

Diversas problemáticas sociales, crean cada vez mayores desafíos a los contextos escolares, lo que obliga a este escenario dar respuesta no solo a las problemáticas sociales y familiares existentes (desplazamiento, violencia, pobreza, violencia intrafamiliar, abuso, analfabetismo), sino también a las problemáticas personales, aquellas relacionadas con las características propias de los estudiantes en las distintas etapas evolutivas, a las respuestas de adaptación y a las necesidades individuales. Es en ocasiones, en las problemáticas personales donde el contexto escolar debe centrar su atención, ya que las situaciones individuales de los estudiantes, resultan ser los factores que posibilitan u obstaculizan los procesos de éxito o fracaso escolar.

Las posibilidades del desempeño social de los niños, las niñas y adolescentes escolarizados, dependen en gran medida de las condiciones que la institución educativa pueda brindar. Las dinámicas y organizaciones escolares, interfieren en el despliegue social del estudiante. De las prácticas pedagógicas, las acciones docentes y los encuentros con pares, los estudiantes reciben herramientas que les permiten adquirir repertorios necesarios para desempeñarse socialmente y generar competencias de interacción, resolución de conflictos, lecturas y adaptación de situaciones sociales (Isaza & Henao, 2010).

Este estudio, resalta la necesidad de ejercer acciones educativas organizadas en los contextos escolares, que impulsen la formación de habilidades sociales necesarias para la adaptación escolar.

Habilidades Sociales y Adaptación Escolar

Las posibilidades de la adaptación escolar de los estudiantes dependen en gran medida de las condiciones que los docentes o aquellos adultos que los rodean en el ámbito escolar les proporcionen. A partir de las acciones planeadas, explícitas y directas de los docentes, los estudiantes adquirirán herramientas y recursos que les permiten adquirir habilidades y repertorios sociales necesarios para desempeñarse socialmente y generar competencias de interacción, resolución de conflictos, lecturas y adaptación de situaciones sociales.

Esta investigación se centró en el estudio del entorno escolar como contexto socializador y como fuente de estimulación para el desarrollo de las habilidades sociales, fuente fundamental para la adaptación escolar. Este estudio permitió identificar tres hallazgos:

El primero, las habilidades sociales son fundamentales para los procesos de adaptación escolar; hipótesis que coincide con la planteada por Lleras (2008), Pichardo y Amezcua (2001), y Samadzadeh, Abbasi y Shahbazzadegan (2011). Acorde a estos autores, las habilidades sociales resultan ser esenciales para la adaptación escolar y académica.

Para Monjas (2001), las habilidades sociales tienen relación directa con los problemas de adaptación en las diferentes áreas de desempeño del ser humano, en el caso del entorno escolar constituye el medio por el cual se facilita o no la adaptación en las diferentes situaciones. Los nuevos ambientes constituyen para los estudiantes cambios en todas las dimensiones de su vida, salir de la zona de confort, aprender y desaprender, acomodarse y desacomodarse de aquello a lo cual ya se habían adaptado.

Son entonces las habilidades sociales la forma que permite que las experiencias y aproximaciones con el otro se conciben con un significado positivo o negativo, ya que contar con buenas habilidades sociales facilita la adaptación a cualquier cambio en la vida.

Estas habilidades son definidas por Giardini, Del Prette, Costa y Del Prette (2005) como el conjunto de conductas sociales que permiten al ser humano interactuar competentemente con los demás. Las habilidades sociales para estos autores "constituyen el repertorio de conductas que permiten a una persona desempeñarse funcionalmente en el ámbito social y son la base de la competencia social" (p. 278). Lacunza y Contini (2009) consideran que este grupo de habilidades son "parte esencial de la actividad humana, ya que el discurrir de la vida está determinado, al menos parcialmente, por el rango de las habilidades sociales" (p.57).

Los resultados del estudio, permiten identificar que las habilidades sociales que puntuaron bajo en los 143 estudiantes explican las dificultades de adaptación al grado sexto, dado que estar resultan ser habilidades esenciales para la adaptación. Esto debido, a que las habilidades conversacionales, permiten según Monjas (2001) al estudiante iniciar, mantener y finalizar conversaciones con otras personas sea con pares o con adultos. La adecuación a nuevos espacios, exige el uso de la expresión verbal para comprender el entorno y articularse a él. Por su parte, las habilidades relacionadas con los sentimientos, emociones y opiniones, también llamadas auto-expresión, autoafirmación o asertividad, permite al estudiantes actuar asertivamente en el nuevo entorno, para así presentar expresión y defensa de los propios sentimientos y derechos, y relacionarse de modos socialmente aceptados en el contexto (Monjas, 2001).

Por último, las habilidades de solución de problema interpersonales, como habilidades cognitivo- sociales, permiten al estudiante la resolución de conflictos relacionados de problemas interpersonales de manera adecuado; es decir, conflictos entre las personas y sucesos ocurridos entre las personas en sus interacciones y en los nuevos contextos y situaciones (Monjas, 2001).

Segundo hallazgo, el papel que tiene el contexto escolar en el desarrollo de habilidades sociales, para Durlak y Weissberg (2007), Greenberg et al. (2003), Berkowitz y Bier (2005) el contexto escolar tiene un papel protagónico en los aprendizajes sociales, por esto, acciones directas y planeadas dentro y fuera del aula de clase, posibilitan que los estudiantes pongan en prácticas repertorios sociales fundamentales para la adaptación. Esto señala, que el contexto escolar es corresponsable de la adaptación del estudiante, y para ellos, debe brindar herramientas que no solo formen académicamente sino a nivel social. Cuando se centra la mirada en los procesos de adaptación social en el ámbito escolar, se identifica que el mundo académico en ocasiones es ajeno a esta situación, los docentes se encuentran en una situación compleja, con altas demandas tanto por parte de la institución como por parte de los padres de familia que esperan un óptimo rendimiento académico de sus hijos. Este afán de generar altos resultados académicos y que en ocasiones transporta la atención del desarrollo de tipo social de los estudiantes.

El contexto escolar debe propiciar en la cotidianidad el desarrollo social, articulando actividades al currículo que permitan que el estudiante incorpore saberes y los ponga en práctica. Los docentes deben tener presente que en los cambios y alteraciones más que problemáticas, resultan ser posibilitadores de un óptimo aprendizaje que dan al individuo fortalezas de orden individual y social para desarrollo y adaptación social.

Tercero, la relación existente entre la adaptación escolar y el desempeño académico Ramírez et al. (1997); Campo et al. (2013), Ramírez (1997) señalan que estudiantes que socialmente no se adaptan a las nuevas condiciones escolares, pueden bajar su desempeño y presentar fallas en las actividades académicas. Entre los cambios que exigen adaptación en el contexto escolar se identifican las transiciones escolares, entre ellas la evolución de grado escolar y de ciclo educativo; proceso que requiere de competencias tanto académicas como sociales por parte de los estudiantes, es decir, habilidades y repertorios sociales que permitan a los estudiantes responder a las nuevas demandas, adaptarse a los nuevos contextos y desarrollar una competencia social. Estas habilidades sociales posibilitan un éxito escolar.

Conclusiones

Las primeras experiencias sociales que los niños, niñas y adolescentes tienen en el contexto familiar son fundamentales para que ellos logren repertorios sociales cada vez más apropiados y aceptados. Pero es con el ingreso al contexto escolar, que se presume una ampliación de los contextos de socialización externos al hogar. Los docentes desde las aulas de clase llegan a ejercer un papel fundamental en los aprendizajes socioemocionales de los niños y niñas, ya que actúan como modelos significativos.

El contexto escolar es un escenario de desarrollo que impulsan el desempeño social y la adaptación de los niños, niñas y adolescentes a las distintas situaciones. El contexto escolar tiene un papel fundamental en el desarrollo social de los niños y niñas, dado que presume una ampliación de los contextos de socialización

externos al hogar. En este escenario los docentes ejercen un papel fundamental en los aprendizajes sociales de los niños y las niñas, ya que actúan como modelos significativos.

La calidad de la relación docente-estudiante influye de una forma significativa en el desarrollo de la dimensión social, convirtiéndose en un factor determinante en los procesos de socialización y convivencia. Las características psicosociales e institucionales del contexto escolar y las relaciones interpersonales que se establecen entre el docente y el estudiante, que envuelve componentes de desarrollo y crecimiento personal, presentan una relación en el desarrollo social.

Los docentes deben tener presente su rol no solo como transmisores de información, sino como modelos de aprendizaje de competencias comunicativas y sociales, como resalta Nuñez (2000), el docente debe tener presente que:

La exigencia irrenunciable es la de crear en el aula un clima verdaderamente comunicativo que del el protagonismo a los alumnos y tenga en cuenta sus aportaciones. El papel del profesor deberá ser el de un estimulador de ese proceso y para ello deberá atender a los alumnos, mirarlos, animarlos a intervenir, organizar el espacio de forma de que sea posible la comunicación fluida entre los alumnos y entre estos y el profesor, optar por los materiales didácticos que favorezcan esta dinámica...de forma que la afectividad implícita en esta actitud contribuya a afianzar la seguridad de los estudiantes (p. 171).

Un docente no debe estar solo preocupado por generar aprendizajes de contenidos académicos, sino también debe estar centrado en su rol socializador, ya que "la mejora del clima del aula, pasara indefectiblemente por la mejora de la actividad comunicativa (...) y por último, para el desarrollo de habilidades sociales, propugnaremos la adquisición y desarrollo de la competencia social" (López & Encabo, 2001, p. 40).

Referencias

Adrian, J.E., Clemente, R. & Villanueva, M.L. (2006). Atribución emocional dependiente de las creencias falsas: relaciones con la interacción social entre iguales y lenguaje de los niños. *Revista infancia y aprendizaje*, 299 (2), 191.

Alonso, J. & Román, J. M. (2003). *Escala de identificación de prácticas educativas familiares*. Madrid: CEPE.

Alonso, J. & Román, J. M. (2005). Prácticas educativas familiares y autoestima. *Psicothema*, 17(1), 76-82.

Amezcuca, J.A., Pichardo, M.C. & Fernández, E. (2002). Importancia del clima social familiar en la adaptación personal y social de los adolescentes. *Revista de Psicología general y aplicada: Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*, 55, 575-590.

Berkowitz, M. & Bier, M. (2005). *What Works in Character Education. A research driven guide for educators*. CEP (Character Education Partnership). Recuperado de: http://www.rucharacter.org/file/practitioners_518.pdf

- Caballo, V. E. (1993). Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales. Madrid: Siglo Veintiuno. En Monjas Casares, M^ª; González Moreno, B. (1998). *Las habilidades Sociales en el Currículo*. España. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaría General de Educación y Formación Profesional. Centro de Investigación y Documentación Educativa. (CIDE). 146. Colección: Investigación.
- Callejas, M. & Corredor, M. (2002). La renovación de los estilos pedagógicos: colectivos para la investigación y la acción en la universidad. *Revista Docencia Universitaria*, 3 (1), 61-93.
- Camacho-Gómez, C. & Camacho- Calvo, M. (2005). Habilidades sociales en la infancia. *Revista profesional española de terapia cognitivo-conductual*, 3 (1), 1-27.
- Camargo, A. & Hederich, C. (2007). El estilo de enseñanza: un concepto en búsqueda de precisión. *Pedagogía y Saberes*, 26, 31-40.
- Campo, M.E, Castaño, W. & Valencia, M.N. (2013). *El proceso de adaptación escolar y el desempeño académico como apuesta para la calidad educativa*. (Tesis de Maestría no publicada). Universidad de Manizales: Manizales.
- Department for Education and Skills. (2005). *Excellence and Enjoyment: Social and Emotional Aspects of Learning: Guidance*. Primary National Strategy. England.
- Durlak, J. & Weissberg, R. (2007). *The Impact of After School Programs that Promote Personal and Social Skills*. Chicago, IL, EE. UU.
- Elliot, S. & Gresham, F. (1991). *Social skills intervention guide*. Austin, TX: Pro-ed. Monjas
- Galia, S., Lescano, L. Rojas, A. & Vara, A. (2003). *Niveles de Adaptación Psicosocial en Escolares Adolescentes del Perú*.
- García, (2005). Habilidades sociales, clima familiar y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Liberabit revista de psicología*, 011, 63-74. Lima, Perú.
- Giardini, S., Del Prette, A., Costa. & Del Prette , Z. (2005). Problemas en la adolescencia: contribuciones del entrenamiento en habilidades sociales, Universidad Federal de São Carlos, S.P. Brasil, 1-16.
- Grasha, A. (2002). *Teaching with Style*. San Bernardino CA: Alliance Publishers.
- Greenberg, M., Weissberg, R., O'Brien, M., Zins, J., Fredericks, L., Resnik, H. & Elias, M.(2003). Enhancing School. Based Prevention and Youth Development through Coordinated Social, Emotional, and Academic Learning. *American Psychologist*, 58 (6/7) 466-474. Recuperado de: <http://www.casel.org/downloads/AmericanPsychologist2003.pdf>
- Hundert, J. (1995). Enhancing social competence in young students. Austin, TX: pro-ed. En Monjas Casares, M^ª; González Moreno, B.(1998). *Las habilidades Sociales en el Currículo*. España. Ministerio de Educación, Cultura y

Deporte. Secretaría General de Educación y Formación Profesional. Centro de Investigación y Documentación Educativa. (CIDE). 146. Colección: Investigación.

Isaza, L. & Henao, G. C. (2010). El desempeño en habilidades sociales en niños, de dos y tres años de edad, y su relación con los estilos de interacción parental. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8 (22), 1051-1076.

Lacunza, A. B. & Contini, N. (2009). Las habilidades sociales en niños preescolares en contextos de pobreza. *Cienc. Psicol. [Online]*, 3 (1), 57-66.

López, A. & Encabo, E. (2001). El desarrollo de habilidades lingüísticas. Granada: GEU.

Lleras, C. (2008). Do skills and behaviors in high school matter? The contribution of no cognitive factors in explaining differences in educational attainment and earnings. *Social Science Research*, 37, 888-902.

Martin, D. & Kempa, R. (1991). Los alumnos prefieren diferentes estrategias didácticas en la enseñanza de las ciencias en función de sus características motivacionales. *Enseñanza de las Ciencias, Revista de Investigación y Experiencias Didácticas*, 9, 59-68.

Mestre, M., Tur, A., Samper, P., Nácher, M. & Cortés, M. (2007). Estilos de crianza en la adolescencia y su relación con el comportamiento prosocial. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39 (2), 211-225.

Monjas, M. I. (1994). Evaluación de la competencia social y las habilidades sociales en la edad escolar. En: M. A. Verdugo Alonso (Comp.) *Evaluación Curricular. Una guía para la intervención psicopedagógica*. (423-498). España: Siglo XXI

Monjas, M. I. (2000). *Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar*. Madrid: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial CEPE.

Monjas, M. I. (2001). *Promoción de las habilidades sociales en la infancia y en la adolescencia*. Universidad de Valladolid. Recuperado de <http://www.uned-illesbalears.net/Tablas/resilienciamonjas1.pdf>

Moreno, J.M & García M.E. (2009). Adaptación Personal y Desarrollo Lingüístico en Niños Víctimas de Maltrato. *Revista Boletín de Psicología*, 96. Barcelona: Universidad de Extremadura.

Núñez, M.P (2000). Un aspecto básico para la didáctica de la lengua oral: el papel del lenguaje en la comunicación didáctica. *Lenguaje y textos*, 16, 155-172.

Papalia, D. (2004). *Desarrollo Humano*. México: Editorial Mc Graw Hill.

Pichardo, C. & Amezcua, J. (2001). Importancia del autoconcepto y el clima familiar en la adaptación personal. *Revista Galego-portuguesa de psicología e educación* 5 (7). Universidad de Granada. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación.

Ramírez, M.I., Herrera, F., Mateos, F., Navas, L., Ramírez, S. & Roa, J.M. (2003). Diferencias en el autoconcepto, en función de la cultura mayoritaria, en el contexto escolar pluricultural de Ceuta. En Herrera F., Mateos F., Ramírez Fernández S., Ramírez Salguero, M.I. y Roa J.M. (Coords): *Inmigración, Interculturalidad y Convivencia II*. Instituto de Estudios Ceutíes, Ceuta.

Rivera, M. (2008). *Desarrollando habilidades sociales en los niños y niñas a través del juego*. Recuperado de: <http://portal.oas.org/LinkClick.aspx?fileticket=YCYq9LHk1tw%3D&tabid=1282&mid=3693>

Samadzadeh, M., Abbasi, M. & Shahbazzadegan, B. (2011). Survey of relationship between psychological hardiness, thinking styles and social skills with high school student's academic progress in Arak city. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 28, 286-292.

Subirats, J. (2007). Más allá de la escuela. Transformaciones sociales y nuevas dinámicas educativas y profesionales. *Opiniones*, 33-56.

Vera, J.A; Morales, D.K. & Vera, C. (2005). Relación del desarrollo cognitivo con el clima familiar y el estrés de la crianza. *Psico-USF*, 10(2), p. 161-168.

Terapia Dialéctica Conductual y Trastornos Alimentarios: Revisión Sistemática de Literatura

Gladys Crespo Ramos*

Resumen

Objetivos: Analizar los artículos publicados en revistas científicas sobre el uso de la Terapia Dialéctica Conductual (DBT) grupal en personas diagnosticadas con Trastornos alimentarios, específicamente quienes presentan el componente de atracones. *Método:* Revisión sistemática de los artículos publicados entre el 2008 y marzo de 2015, sobre DBT y síntomas de atracones. La búsqueda se realizó en las bases de datos Pub Med, PsicInfo y CINAHL. Los filtros estaban compuestos por los términos "Dialectic Behavioral Therapy", "Group Therapy" y "eating disorder", en combinación con el operador booleano "AND". *Resultados:* Se identificaron diez estudios, de los cuales nueve mostraron una disminución significativa en el estado de ánimo deprimido, en el comer emocional, la conducta sintomática de atracones y mejor estabilización del peso. Nueve estudios reflejaron una adecuada adherencia, mostrando una menor tasa de abandono al compararse con otras terapias. También los resultados sugieren un mayor efecto en los trastornos comorbidos con el Trastorno de Personalidad Límite (TPL), donde el componente auto dañino es la conducta de atracones. Cinco de diez estudios incluidos utilizaron grupo control, donde solo tres otorgaron tratamiento al grupo control. *Discusión:* Los hallazgos sugieren que la literatura actual, revisada por pares es limitada en tamaño de muestra, cantidad de estudios con grupo control y cantidad de estudios que midan efecto de trastornos alimentarios sin síntomas comórbidos. Sin embargo, a base de los resultados obtenidos la implementación de la Terapia Dialéctica Conductual ha mostrado ser útil para el tratamiento de trastornos alimentarios, principalmente en la disminución de atracones.

Palabras Clave: Terapia Dialéctica Conductual, Trastornos Alimentarios, Trastorno por Atracón, Atracones, Revisión Sistemática.

Abstract

Objectives: Analyze peer review articles about the use of group Dialectical Behavior Therapy (DBT) in people diagnosed with Eating Disorders, specifically those with binge component. *Method:* Systematic literature review of articles published between January 2008 and March 2015 about the use of DBT and binge eating symptoms. The search strategy was conducted via electronic databases such as Pub Med, PsicInfo and CINAHL. Filters were comprised by the terms "Dialectic behavioral therapy", "Group Therapy" and "eating disorder" combined with the Boolean operator "AND". *Results:* Ten articles were identified, of which nine showed a significant decrease in depressed mood, emotional eating, binge symptomatic behavior and better weight stabilization. Nine studies reflected adequate adherence, with less abandon rate compared with other therapies. The results also suggest a greater effect on comorbid disorders with Borderline Personality Disorder (BPD), where the harmful component were the binge behavior. Five of ten included articles used a control group, where only three gave treatment to the control group. *Discussion:* The findings suggest that the current literature is limited in sample size, number of controlled groups and amount of studies that measure the effect of eating disorders without comorbid symptoms. However, based on the results obtained, the implementation of Dialectical Behavior Therapy has shown to be useful for the treatment of eating disorders, especially in the reduction of binge eating.

Keywords: Dialectical Behavior Therapy, Eating Disorders, Binge Eating Disorder, binge, Systematic Literature Review

Recibido: 14 de Octubre de 2015 / **Aprobado:** 30 de Diciembre de 2015 / **Ponce Health Sciences University – Puerto Rico**

Referencia Recomendada: Crespo-Ramos, G. (2015). Terapia Dialéctica Conductual y Trastornos Alimentarios: Revisión Sistemática de Literatura. *Revista de Psicología GEPU*, 6 (2), 103-111.

* Estudiante Ph.D. de Psicología Clínica en Ponce Health Sciences University en Puerto Rico. Sus intereses de investigación incluyen procesos de estigmatización, niños con discapacidades de desarrollo, el trastorno de la personalidad límite y trastornos del ánimo. Correo electrónico: grecrespo@stu.psm.edu, gladyscrespo89@hotmail.com

Introducción

La Terapia Dialéctica Conductual (DBT, por sus siglas en inglés) es un tratamiento basado en la evidencia y su objetivo principal es la enseñanza de técnicas de regulación emocional. Esta terapia desarrollada por Linehan en el 1993, fue creada originalmente para el tratamiento del Trastorno de Personalidad Límitrofe (TPL). La teoría sugiere que la desregulación emocional es la batería que alimenta la impulsividad y turbulencia interpersonal en las personas diagnosticadas con TPL.

El interés clínico y académico en la Terapia Dialéctica Conductual ha incrementado recientemente, sin embargo la investigación se ha centrado en su mayoría en la eficacia de su tratamiento en la terapia individual y grupal del Trastorno de Personalidad Límitrofe. Por otra parte, varios investigadores han señalado que DBT también puede ser un tratamiento efectivo para los síntomas de trastornos alimentarios que representan una mala adaptación en la regulación del afecto negativo, (Heatherton & Baumeister, 1991; Safer, Telch, y Agras, 2001; Telch, Agras, y Linehan, 2001). Estudios recientes han demostrado la eficacia de la Terapia Dialéctica Conductual en el tratamientos de otros trastornos como el déficit de atención con hiperactividad, ideación suicida, bipolaridad, oposicional desafiante y diagnostico comorbido de uso problemático de sustancias; (Edel, Hölter, Wassink y Juckel, 2014; Goldstein, Fersch-Podrat, Rivera, et al., 2014; Marco, García-Palacio & Botella, 2013; Mehlum, Tørmoen, Ramberg, et al., 2014; Rizvi, Dimeff, Skutch, et al., 2011)

El propósito de este trabajo es el elaborar un análisis crítico sobre el uso de la terapia grupal de DBT con personas diagnosticadas con Trastornos alimentarios, específicamente quienes presentan el componente de atracones. Distintos trastornos alimentarios presentan el componente de atracones como la Anorexia Nerviosa, Bulimia Nerviosa y especialmente el Trastorno por Atracón. Las personas que presentan este trastorno típicamente poseen un peso normal o presentan sobrepeso. El trastorno es poco común en individuos obesos y su prevalencia en mujeres jóvenes es de 1% a 1.5% (American Psychiatric Association, 2013). La prevalencia es mayor en jóvenes adultos, y el trastorno es menos común en varones, con un rango de 10 a 1 (American Psychiatric Association, 2013). Los episodios de atracones se caracterizan por tres o más criterios de una lista de cinco del DSM-V (Ver Tabla 1).

Table 1 DSM-V Criterio Diagnostico para Trastorno de Atracón (American Psychiatric Association, 2013)

-
- (1) Comer mucho más rápidamente de lo normal.
 - (2) Comer hasta sentirse desagradablemente lleno.
 - (3) Comer grandes cantidades de alimentos cuando no se siente hambre físicamente.
 - (4) Comer solo debido a la vergüenza que se siente por la cantidad que se ingiere.
 - (5) Sentirse luego a disgusto con uno mismo, deprimido y muy avergonzado.
-

Método

En marzo de 2015, se realizó una revisión de literatura con el fin de responder a la pregunta: ¿Cómo funciona la terapia de grupo DBT con el trastorno alimenticio de atracones? La hipótesis del presente análisis es que la implementación del DBT grupal es útil en la disminución de síntomas asociados al Trastorno Alimenticio de Atracónes, con una disminución en el ánimo deprimido, frecuencia e intensidad de los atracones. A continuación se presenta la revisión literaria de 10 artículos que abordan el uso de la terapia grupal de DBT con personas que presentan síntomas de atracones.

La estrategia de búsqueda se llevó a cabo a través de las bases de datos electrónicas Pub Med, PsicInfo y CINAHL. Estas bases fueron seleccionadas debido a sus enfoques en la salud, la psicología y la medicina que nos permite abordar eficazmente el objetivo. Con el fin de realizar una búsqueda amplia, los filtros estaban compuestos por los términos " Dialectic Behavioral Therapy ", " Group Therapy" y " eating disorder" , en combinación con el operador booleano "AND". Se incluyeron estudios completos que: (a) estaban identificando o investigando los términos de interés, (b) se publicaron en una revista académica, (c) se publicaron ya sea en Inglés o Español y (d) se publicaron a partir del 2008. Libros, disertaciones y resúmenes, fueron excluidos debido a que no son revisados por revistas de pares.

Resultados

Se enumeran los datos de los diez estudios que fueron codificados para el análisis en la Tabla 2.

Tabla 2 Estudios analizados.

Estudio	N	Muestra	Grupo Control	Hallazgos
Ben-Porath, Wisniewski & Warren (2009)	40	Pacientes de clínica ambulatoria, 1 hombre y 39 mujeres.	Grupo Trastorno Alimenticio (TA) y grupo TA comorbido con TPL	Ambos grupos obtuvieron reducciones similares en la sintomatología depresiva y ansiosa. También mejoraron su capacidad de regular el afecto.
Chen, Matthews, Allen, Kuo, & Linehan, (2008)	8	5 Trastorno Atracónes o con Bulimia y 3 TPL.	N/A	Hubo mejoras en todos los resultados (intento suicida, autolesiones no suicidas y atracones).
Courbasson (2011)	25	Mujeres hospitalizadas.	Tratamiento usual	Regulación del humor, disminución de ánimo deprimido, mejoría en autoestima y mejoría en conducta alimentaria.
Federici & Wisniewski	7	Mujeres en plan de	N/A	Aumento de peso, disminución de conductas de auto daño y

(2013)		tratamiento y clínica ambulatoria.		empoderamiento.
Fischer & Peterson (2014)	10	Adolescentes féminas 14-17 años.	N/A	Todos los participantes experimentaron una reducción significativa en los atracones, purga, y síntomas cognitivos.
Hill, Craighead & Safer, (2011)	32	Mujeres hospitalizadas.	Lista de espera	Mejoría en comportamientos alimentarios, regulación emocional y adhesión al tratamiento.
Kröger, Schweiger, Sipos, Kliem, Arnold, Schunert, & Reinecker (2010)	24	Mujeres en clínica ambulatoria.	N/A	Mejoría en actitudes al comer, índice de masa corporal, disminución gravedad de los síntomas.
Robinson & Safer (2012)	10 1	Hombres 15% y mujeres 85% que fueron asignados al azar a 20 sesiones.	Grupo control, Terapia activa comparativa	Los participantes con la presencia mayor de patología respondieron mejor a DBT que a la terapia control.
Roosen Safer, Adler, Cebolla, & van Strien, (2012)	35	30 mujeres y 5 hombres	N/A	Reducciones significativas en psicopatología alimenticia al terminar el tratamiento y durante el seguimiento.
Safer, Robinson & Jo (2010)	10 1	Hombres 15% y mujeres 85% que fueron asignados al azar a 20 sesiones.	Grupo control, Terapia activa comparativa	Los datos sugieren que ambas terapias fueron beneficiosas en la reducción de atracones. Los resultados sugieren que los efectos del DBT son atribuibles a elementos terapéuticos generales compartidos.

Diez estudios fueron incluidos en la revisión de literatura, incluyendo cinco que comparan resultados con un grupo control. De estos cinco grupos comparativos tres otorgaban algún tipo de tratamiento al grupo control. Solo dos publicaciones del mismo estudio usó una muestra de participantes significativa y este estudio es de los pocos que sugiere que el DBT no es más eficaz al compararse con otros tipos de terapias para el tratamiento de trastornos alimentarios. Dos de los estudios implementaron tanto terapia individual como grupal en sus intervenciones y realizaron intervenciones vía telefónica, (Chen et al., 2008; Fischer & Peterson, 2014). En general se observa una limitada evidencia científica referente a la implementación de DBT a personas con trastornos alimentarios.

Un estudio comparativo posee una muestra de 101 personas, reflejando la mayor cantidad representativa de sujetos entre los estudios. Sin embargo, la mayor muestra de los estudios no comparativos reflejaba una muestra de 35 participantes. En total 10 de 10 de los estudios reflejan una muestra representativa comprometida mayormente por mujeres y siete estudios no incluyen hombres en su muestra.

Disminución en ánimo deprimido

Nueve de los diez estudios mostraron una disminución significativa en el estado de ánimo deprimido. Sin embargo el estudio realizado por Safer, Robinson y Jo, en el 2010 reveló que el impacto en la disminución de ánimo no era estadísticamente significativo al compararse la terapia DBT con una terapia control. Pero los resultados a largo plazo de este estudio se contradicen en la publicación realizada por Robinson y Safer (2012). Donde los participantes con mayor patología respondieron mejor a DBT que a la terapia control. Específicamente los trastornos comorbidos de Trastorno de Personalidad Evasiva y el inicio a edad temprana de problemas alimentarios. También se observan cambios significativos en las conductas, pensamientos suicidas, autolesiones y la frecuencia de la purga; (Chen et al., 2008; Federici & Wisniewski, 2013; Fischer & Peterson, 2014). Al igual que disminución en la autopercepción negativa relacionada con la alimentación, la psicopatología general y el funcionamiento psicosocial, estas mejoras se observan después del tratamiento y durante el seguimiento, (Kröger et al. 2010).

Frecuencia e intensidad de los atracones

Los estudios realizados muestran una reducción significativa en el comer emocional y la conducta sintomática de atracones. Roosen y colegas en el 2012 mostraron reducciones significativas en la psicopatología alimenticia al terminar el tratamiento y los resultados se mantuvieron durante el seguimiento. Demostrando que el DBT es un tratamiento superior en la reducción de los atracones al compararse con ninguna intervención. Pero como se menciona anteriormente según Safer, Robinson y Jo (2010) al comparar los resultados con otra terapia, los efectos no son significativos. Sugiriendo que la causa de la mejora sintomática es debido a los efectos terapéuticos comunes (por ejemplo, el optimismo terapéutico).

Estabilización del peso

Nueve de los diez estudios presentados identificaron una estabilización del peso de la mayoría de sus participantes. Los resultados de Roosen et al, (2012) y Federici & Wisniewski (2013) incluyeron una estabilización de todos los sujetos bajo estudio.

Abandono de terapia

La tasa de abandono de la terapia suele ser un alto índice en las personas diagnosticadas con Trastornos Alimentarios. En los estudios incluidos uno de diez mostró una alta tasa de abandono, donde 3 de 10 participantes abandonaron la terapia en las 4 semanas de inicio del tratamiento, (Fischer & Peterson, 2010). Los nueve estudios restantes reflejaron una adecuada adherencia, mostrando una menor tasa de abandono al compararse con otras terapias. Incluso en el estudio de Federici & Wisniewski (2013) dos participantes pidieron la extensión de terapia por tres meses.

Diagnósticos comorbidos

Tres de los diez estudios incluidos, su muestra presenta diagnósticos comorbidos como conducta suicida, trastornos del estado de ánimo, abuso de sustancias, criterios diagnósticos de personalidad y TPL, (Ben-Porath, Wisniewski & Warren, 2009; Chen, et al., 2008; Federici & Wisniewski, 2013; Fischer & Peterson, 2014). Aunque estos estudios muestran la disminución de sintomatología patológica asociada a Trastornos Alimentarios, los resultados sugieren un mayor efecto en los trastornos comorbidos con TPL, donde el componente auto dañino es la conducta de atracones.

Grupo control

Cinco de diez estudios incluidos utilizaron grupo control, donde solo tres otorgaron tratamiento al grupo control, y dos publicaciones reportan la misma muestra (n=101); (Courbasson, 2011; Robinson & Safer, 2012; Safer, Robinson & Jo, 2010). De estos cinco estudios, uno realizó su comparación con participantes en lista de espera, (Hill et al., 2011). Un estudio comparó los resultados entre participantes con diagnósticos de Trastornos Alimentarios y participantes con Trastornos Alimentarios y comorbilidad con TPL, donde los resultados reportados fueron en ambos casos luego de la terapia DBT, (Ben-Porath, Wisniewski & Warren, 2009). Sin embargo, el resto de los estudios no muestra comparaciones estadísticas para identificar la superioridad o no de la terapia DBT en el tratamiento de Trastornos Alimentarios.

Discusión

Los estudios que miden efectividad son de gran utilidad para identificar intervenciones psicológicas según la población de interés y contribuyen a desarrollar estrategias de intervención bien informadas. Los artículos que se centran en la terapia DBT y su efectividad para los Trastornos Alimenticios, específicamente el Trastorno por Atracón todavía son escasos en la literatura científica en comparación con los estudios enfocados en el Trastorno de Personalidad Límitrofe, a pesar de que ambos poseen un alto componente de regulación emocional. Afortunadamente el número de publicaciones parece ir en aumento en los últimos años.

Se reconocen distintas limitaciones en esta revisión: Primeramente el DBT es una terapia novedosa y es reciente su implementación en diagnósticos distintos a TPL. Segundo, según los resultados, pocos estudios comparan sus resultados con otras intervenciones o incluso no utilizan grupos controles. Otra limitación es el uso del Tratamiento Usual, donde el clínico desconoce qué tipo de intervención es comparada, ya sea la Terapia Cognitiva Conductual u otra intervención. Estas limitaciones disminuyen la evidencia empírica sobre la eficacia de los artículos publicados. Ante la ausencia de estudios publicados que comparen DBT con otros tratamientos basados en la evidencia para la disminución de síntomas y donde el único estudio de DBT en comparación con una terapia no encontró diferencias significativas entre los grupos en el seguimiento (Safer et al., 2010). También no se encontraron investigaciones dirigidas hacia los países latinoamericanos y caribeños, donde la implementación cultural y efectividad del DBT puede variar debido a la diversidad de la muestra. En conclusión estos hallazgos sugieren que la literatura actual, revisada por pares es limitada en tamaño de muestra, cantidad de estudios con grupo control y cantidad de estudios que midan efecto de trastornos alimentarios no comorbidos. Sin embargo, a base de los resultados obtenidos la implementación de la Terapia Dialéctica Conductual ha mostrado ser útil para el tratamiento de trastornos alimentarios, principalmente en la disminución de atracones. El estudio más significativo a nivel estadístico y por cantidad de muestra realizado por Safer, Robinson & Jo en el 2010 muestra que los resultados obtenidos con DBT son similares a terapias de tipo control. Reflejando el poco o ningún tipo de adecuación superior para el tratamiento de este trastorno. Un estudio realizado de forma longitudinal con los mismos participantes reflejo que la terapia DBT grupal posee mayor utilidad en los participantes con psicopatologías severas. Debido a los estudios presentados se concluye una utilidad significativa para la disminución de ánimo deprimido, frecuencia e intensidad de los atracones, en pacientes que presentan diagnósticos comorbidos con TPL y patologías severas. Es importante hacer hincapié en la necesidad de seguir investigando sobre este tema. Algunas de las recomendaciones que se derivan de estos resultados son: 1) el desarrollo de estudios que evalúen el DBT grupal con sujetos que presenten el trastorno alimenticio de atracones, 2) la inclusión de las minorías étnicas en las muestras, 3) el desarrollo de estudios con muestras significativas, 4) la inclusión de grupos control con otros tipos de terapias.

Referencias

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.)*. Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Ben-Porath, D. D., Wisniewski, L. & Warren, M. (2009). Differential Treatment Response for Eating Disordered Patients With and Without a Comorbid Borderline Personality Diagnosis Using a Dialectical Behavior Therapy (DBT)-Informed Approach. *Eating Disorders, 17*, 225–241.
- Chen, E., Matthews, L., Allen, C., Kuo, J., & Linehan, M. (2008). DBT for clients with binge eating disorder or bulimia nervosa and borderline personality disorder. *International Journal of Eating Disorders, 41*, 505–512.
- Courbasson, C. (2011). Outcome for DBT for concurrent eating and substance use disorders. *Clinical Psychology and Psychotherapy, 19*, 434–449.
- Edel, M., Hölter, T., Wassink, K. & Juckel, G. (2014). A Comparison of Mindfulness-Based Group Training and Skills Group Training in Adults With ADHD: An Open Study. *Journal of Attention Disorders*. <http://jad.sagepub.com/content/early/2014/10/07/1087054714551635>
- Federici, A. & Wisniewski, L. (2013). An Intensive DBT Program for Patients With Multidiagnostic Eating Disorder Presentations: A Case Series Analysis. *International Journal of Eating Disorders, 46*, 322–331.
- Fischer, S. & Peterson, C. (2014). Dialectical Behavior Therapy for Adolescent Binge Eating, Purging, Suicidal Behavior, and Non-Suicidal Self-injury: A Pilot Study. *Psychotherapy*. Advance online publication. <http://dx.doi.org/10.1037/a0036065>
- Goldstein, T. R., Fersch-Podrat, R. K., Rivera, M., Axelson, D. A., Merranko, J., Yu, H., Brent, D. & Birmaher, B. (2014). Dialectical Behavior Therapy (DBT) for Adolescents with Bipolar Disorder: Results from a Pilot Randomized Trial. *Journal of Child and Adolescent Psychopharmacology*.
- Heatherton, T. F., & Baumeister, R. F. (1991). Binge eating as an escape from self-awareness. *Psychological Bulletin, 110*, 86–108.
- Hill, D., Craighead, L., & Safer, D. (2011). Appetite-focused DBT for the treatment of binge eating with purging: A preliminary trial. *International Journal of Eating Disorders, 44*, 249–261.
- Kröger, C., Schweiger, U., Sipos, V., Kliem, S., Arnold, R., Schunert, T., & Reinecker, H. (2010). DBT and an added cognitive behavioral treatment module for ED in women with BPD and AN or BN who failed to respond to previous treatments. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry, 41*, 381–388.
- Linehan, M. M. (1993). *Cognitive-behavioral Treatment of Borderline Personality Disorder*. New York: Guilford Press.

Marco, J. H., García-Palacios, A. & Botella, C. (2013). Dialectical behavioural therapy for oppositional defiant disorder in adolescents: a case series. *Psicothema*, 25 (2), 158,163.

Mehlum, L., Tørmoen, A. J., Ramberg, M., Haga, E. , Diep, L. M., Laberg, S., Larsson, B. S., Stanley, B. H., Miller, A. L., Sund, A. M. & Grøholt, B. (2014). Dialectical behavior therapy for adolescents with repeated suicidal and self-harming behavior: a randomized trial. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 53 (10), 1082-1091.

Rizvi, S. L., Dimeff, L. A., Skutch, J., Carroll, D. & Linehan, M. M. (2011).A pilot study of the DBT coach: an interactive mobile phone application for individuals with borderline personality disorder and substance use disorder. *Behavior Therapy*, 42 (4), 589-600.

Robinson, A. H. & Safer, D.(2010). Moderators of Dialectical Behavior Therapy for Binge Eating Disorder: Results from a Randomized Controlled Trial. *International Journal of Eating Disorders*,45(4), 597–602.

Roosen, M. A., Safer, D., Adler, S., Cebolla, A., & van Strien, T. (2012). Group dialectical behavior therapy adapted for obese emotional eaters; a pilot study. *Nutrición Hospitalaria*, 27(4), 1141-1147.

Safer, D. L., Robinson, A. H. & Jo, B. (2010).Outcome From a Randomized Controlled Trial of Group Therapy for Binge Eating Disorder: Comparing Dialectical Behavior Therapy Adapted for Binge Eating to an Active Comparison Group Therapy. *Behavioral Therapy*; 41(1), 106–120.

Safer, D. L., Telch, C. F., & Agras, W. S. (2001). Dialectical behavior therapy for bulimia nervosa. *The American Journal of Psychiatry*, 158, 632–634.

Telch, C. F., Agras, W. S., & Linehan, M. M. (2000). Group dialectical behavior therapy for binge eating disorder: A preliminary, uncontrolled trial. *Behavior Therapy*, 31, 569 –582.

Los Jóvenes Miran la Vejez ¿Qué Ven?

Magdenis Elizabeth Fombellida Valdés*, Karelia Fernández Ramos**,
Airelav Pérez Carmona*** & Marlon Enrique Cisneros Fonseca****

Resumen

Introducción: En la actualidad el número de ancianos en la población mundial aumenta. Para el 2025 Cuba será el país más envejecido de América Latina y en el 2050 será uno de los más envejecidos del mundo, pero la vejez no siempre es bien mirada. Esta investigación se emprende con el *Objetivo:* identificar las imágenes perceptuales de un grupo de jóvenes sobre la vejez. *Método:* observación, estudios documentales, análisis cualitativos, y síntesis. *Resultados:* las imágenes perceptuales se asocian al aumento de subvaloración, desprecio, disminución de la autoestima, abandono familiar y personal, depresión y malnutrición. *Conclusiones:* Pudimos constatar que la percepción de la vejez que tienen los jóvenes cubanos de hoy contiene estereotipos con fuertes cargas negativas. *Recomendaciones:* Proponemos potenciar la divulgación por los medios de comunicación masiva de los aspectos positivos de la Tercera Edad, implementar escuelas de abuelos y potenciar el desarrollo de eventos que permitan el intercambio y la realización de estudios conjuntos entre profesionales de ramas afines al estudio de la Tercera Edad. *Palabras Claves:* Vejez, Imágenes Perceptuales, Estereotipos Negativos.

Abstract

Introduction: nowadays the number of elderly in the world population increases. In 2025 Cuba will be the more aged country of Latin America and in 2050 will be one of the most aged of the world, and old age is not always well regarded. This research is undertaken in order to: identify images perceptual of a group of young about old age. *Method:* observation, documentary studies, qualitative analysis and synthesis. *Results:* the perceptual images are associated with the increase of undervaluation, contempt, decreased self-esteem, personal and family abandonment, depression and malnutrition. *Conclusions:* We exposed that the perception of old age today in cuban young people contains stereotypes with strong negative charges. *Recommendations:* We propose to enhance the dissemination by the media of mass communication of the positive aspects of the third age, implement schools of grandparents and foster the development of events that allow the exchange and joint studies among professionals in related branches to the study of the elderly. *Key words:* Old-Age, Images Perceptual, Negative Stereotype.

Recibido: 25 de Octubre de 2014 / **Aprobado:** 30 de Octubre de 2015 / **Universidad de Ciencias Médicas de Granma – Cuba**

Referencia Recomendada: Fombellida-Valdés, M. E., Fernández-Ramos K., Pérez-Carmona, A., & Cisneros-Fonseca, M. E. (2015). Los jóvenes miran la vejez ¿qué ven? *Revista de Psicología GEPU*, 6 (2), 112-121.

* Licenciada en Psicología. Profesora Asistente. Diplomada en Metodología de los Procesos Correctores Comunitarios. Miembro del Consejo Científico. Profesora de la Universidad de Ciencias Médicas “Dr. Efraín Benítez Popa”, Bayamo, Granma, Cuba. Correo electrónico: magde.elizabeth@gmail.com - mfvaldes@fcmb.grm.sld.cu

** Licenciada en Psicología. Profesora Asistente. Máster en Metodología de los Procesos Correctores Comunitarios. Profesora de la Universidad de Ciencias Médicas “Dr. Efraín Benítez Popa”, Bayamo, Granma, Cuba. Correo electrónico: kfernandez@grannet.grm.sld.cu

*** Licenciada en Psicología. Profesora Asistente. Máster en Metodología de los Procesos Correctores Comunitarios. Profesora de la Universidad de Ciencias Médicas “Dr. Efraín Benítez Popa”, Bayamo, Granma, Cuba. Correo electrónico: airelay@grannet.grm.sld.cu

**** Licenciado en Cultura física y deporte. Profesor Asistente. Profesor de la Universidad de Ciencias de la Cultura física y deporte “Simón Bolívar”, Bayamo, Granma, Cuba. Correo electrónico: marloncf@grm.uccfd.cu

Introducción

El ser humano en condiciones normales percibe, codifica, interpreta y conceptualiza el mundo de forma diferente. De una misma situación vivenciada por varios sujetos devienen varias interpretaciones, emociones, actitudes y reacciones.

La realidad social se constituye subjetivamente, cobrando disímiles sentidos en la personalidad del sujeto a través del sistema de configuraciones que la conforman, dinamizan y facilitan la regulación y la autorregulación, la cual va a estar mediatizada por las vivencias y experiencias personales, la jerarquía motivacional que moviliza su conducta, así como por la subjetividad social y la propia subjetividad individual. A este proceso no escapa la vejez, esa etapa de la vida venerada por las culturas ancestrales y que en los últimos tiempos cobra un auge excepcional. Nos enfrentamos a una sociedad que está envejeciendo y en este contexto, una de las interrogantes que emerge tiene que ver con las imágenes y expectativas sobre la vejez que se instalan en nuestra sociedad socialista. Estas imágenes tienen relación con la manera en que este grupo (ancianos) es integrado y valorado, con la forma en que los actuales adultos mayores perciben y experimentan su etapa de vida y, especialmente, en cómo las nuevas generaciones, prefiguran su propia vejez.

La prolongación de la edad media, la mayor expectativa de vida, el aumento de la población mayor de 60 años y las consecuencias económicas y políticas de estos cambios demográficos, han comenzado a configurar un nuevo escenario mundial.

En el Informe de la Segunda Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento del año 2002 se reconoce que "el mundo está experimentando una transformación demográfica sin precedentes y que, de aquí al 2050, el número de personas de más de 60 años aumentará de 600 millones a casi 2000 millones" (1).

En la actualidad, Cuba, Uruguay y Argentina son los países más envejecidos de América Latina, pero de acuerdo con proyecciones estadísticas para 2030 la isla ocupará el primer lugar en ese acápite en la región, con poco más del 30 por ciento de la población por encima de los 60 años. En este contexto, en América Latina se comienza a vislumbrar el multifacético impacto del envejecimiento de la población en la región, lo que motiva el interés por la exploración de sus tendencias y antecedentes (2).

La población cubana total excede ya los 11,2 millones de habitantes y presenta una dinámica poblacional característica de un país de transición demográfica avanzada.

Al cierre del 2011, las cifras oficiales indicaron que el 18,1 por ciento de los 11,2 millones de cubanos tiene más de 60 años, una situación que los demógrafos atribuyen a los altos índices de salud, la baja natalidad y las migraciones.

Territorialmente se constata un mayor envejecimiento en las provincias occidentales -excluyendo Pinar del Río- y centrales, y un menor envejecimiento en las orientales. Del total de personas de 60 años y más aproximadamente el 52 por ciento corresponde al sexo femenino frente a un 48 por ciento del sexo masculino que en cifras absolutas significa que las féminas superan a los varones en algo más de ochenta mil.

Para el 2025, Cuba con casi un cuarto de su población de 60 años y más será el país más envejecido de América Latina y su población ya debe estar decreciendo en términos absolutos, desde cinco o quizás más años antes. Veinticinco años después, en el 2050 ya no sólo será el más envejecido de América Latina, sino, uno de los más envejecidos del mundo y en todo caso su proporción de población de 60 años y más superará proporcionalmente con respecto a la total al conjunto de países conceptualizados como desarrollados en el mundo.

Los retos que implica este proceso desde el punto de vista social y económico obligan a los países, del cual Cuba no es una excepción a prepararse para ello.

Nos enfrentamos a una sociedad que está envejeciendo y en este contexto, una de las interrogantes que emerge tiene que ver con las imágenes y expectativas sobre la vejez que se instalan en nuestra sociedad. Ahora, si bien las imágenes sociales sobre la vejez no revisten un carácter universal, los estudios coinciden en señalar que contienen estereotipos con fuertes cargas negativas, alejándose así de lo que las personas mayores pudieran efectivamente esperar ante los avances de la modernidad que han dado lugar a sus actuales expectativas de vida.

Esta investigación se emprende con el objetivo de identificar los elementos más significativos que se manifiestan en la percepción de la vejez como problemática social de gran impacto en la actualidad cubana y mundial, a la vez que pretende explorar la percepción de la vejez que tienen un grupo de estudiantes del 2do año de la carrera de Medicina de la Filial de Ciencias Médicas "Dr. Efraín Benítez Popa" desde un punto de vista fenomenológico (la vejez como fenómeno social) y también personal (el individuo como anciano).

Lo anterior da origen a nuestro estudio, que enmarcamos así:

Metodología

Problema social de la investigación: Incremento del grupo poblacional Adulto Mayor en la sociedad cubana actual.

Problema científico: Percepción de la vejez.

Objetivo General: Identificar imágenes perceptuales sobre la vejez en un grupo de estudiantes del 2do año de la carrera de Medicina de la Filial de Ciencias Médicas "Dr. Efraín Benítez Popa".

Objetivos Específicos

- Sistematizar referentes teóricos existentes en la literatura científica sobre la vejez.
- Explorar los elementos que configuran el significado de la vejez en el marco de la sociedad contemporánea, desde la visión de los jóvenes.

Método

Se trata de una investigación cualitativa, descriptiva, transversal. La muestra estuvo compuesta por 210 jóvenes estudiantes del 2do año de la carrera de Medicina de la Filial de Ciencias Médicas "Dr. Efraín Benítez Popa", de Bayamo, durante el curso académico 2012-2013.

Criterios de inclusión:

- Ser estudiante del 2do año de la carrera de Medicina de la Filial de Ciencias Médicas "Dr. Efraín Benítez Popa".
- Vivir en territorio cubano por más de 10 años.
- Estar dispuesto a colaborar con la investigación.
-

Criterios de exclusión:

- No ser estudiante del 2do año de la carrera de Medicina de la Filial de Ciencias Médicas "Dr. Efraín Benítez Popa".
- Vivir en territorio cubano menos de 10 años.
- No estar dispuesto a colaborar con la investigación.
-

Los métodos y técnicas usados para la recogida de información fueron:

1. El Estudio Documental para la revisión bibliográfica.
2. El análisis y síntesis para la conformación de los referentes teóricos y metodológicos asumidos, así como para la formulación de inferencias y conclusiones de los resultados obtenidos.
3. Entrevistas, aplicadas personas de diferentes edades, para la exploración del contenido del imaginario social.
4. La observación para registrar lo acontecido.

Resultados

Las imágenes perceptuales sobre la vejez en un grupo de estudiantes del 2do año de la carrera de Medicina de la Filial de Ciencias Médicas "Dr. Efraín Benítez Popa" se asocian principalmente a:

- La vejez significa pérdida de capacidades, tanto físicas como sociales.
- Los adultos mayores presentan limitaciones físicas, decaimiento del intelecto y fealdad.
- Las personas mayores son débiles y dependientes de las generaciones más jóvenes para tomar sus decisiones.
- Los mayores pierden capacidades e intereses por las relaciones sexuales.
- El adulto mayor enfrenta pérdida de roles familiares y sociales.
- En la vejez aumentan las enfermedades y disminuyen las capacidades de adaptación.
- Los mayores son anticuados y desadaptados de las tendencias actuales.
- Las personas mayores ya no pueden acrecentarse ni hacer nada para sí mismas ni por sí mismas.
- Existen procesos de marginación y discriminación hacia el adulto mayor y estos mismos se autodiscriminan.
- Las personas mayores se encuentran en desventaja tanto por el culto a la juventud como por la tendencia de la sociedad a rechazar la muerte.
- Ser viejo no convierte a las personas automáticamente en sabias y prudentes.
- Las personas mayores tienen gran nivel de moralidad y satisfacción de la vida.
- Los adultos mayores poseen el valor de la sabiduría y experiencia.
- La vejez es prudencia y paz.

Otros Resultados:

- El progresivo y continuo crecimiento del número de ancianos origina necesidades económicas, sociales y culturales.
- Los problemas asociados al envejecimiento constituyen un reto para el sistema de seguridad social, los servicios de salud pública y la disponibilidad de fuerza laboral.
- El gobierno impulsa un programa dirigido a garantizar el reemplazo generacional, a estimular la fecundidad, y a su vez a crear las condiciones idóneas para la atención de los ancianos por la familia y la sociedad.

Discusión

Si bien las imágenes sociales sobre la vejez no revisten un carácter universal, los estudios psicológicos, sociológicos y culturales, coinciden en señalar que contienen estereotipos con fuertes cargas negativas,

alejándose así de lo que las personas mayores pudieran efectivamente esperar ante los avances de la modernidad, la ciencia y la tecnología, que han dado lugar a sus actuales expectativas de vida.

De acuerdo a los resultados de las encuestas vemos cómo las imágenes que los jóvenes construyen sobre la vejez y los adultos mayores, normalmente contienen fuertes cargas negativas, entendiéndola como pérdida de capacidades, tanto físicas como en algunos casos sociales.

Aunque a las personas mayores se les suelen aplicar los estereotipos de débiles y dependientes de las generaciones más jóvenes para tomar sus decisiones, a menudo tienen un gran nivel de moralidad y satisfacción de la vida.

Desde el punto de vista Bioético la evaluación de la vejez por los propios ancianos y por quienes aún no lo son, es negativa. Son voces aisladas las que proponen ignorar las limitaciones físicas, el decaimiento del intelecto, la fealdad y ensalzar la experiencia, la prudencia y la paz de la vejez. Se considera que estos atributos son difíciles de encontrar, pues ser viejo no convierte a las personas automáticamente en sabias y prudentes.

Desde diferentes estudios que abordan la temática del envejecimiento y la vejez, coinciden en demostrar que de manera habitual, las sociedades tienden a construir imágenes sobre el envejecimiento y la vejez con fuertes cargas negativas y desvalorizantes, alejándose de lo que los adultos mayores piensan o sienten, o dicen pensar y sentir sobre su propia etapa.

Vale decir, las imágenes que normalmente construimos sobre la vejez están en cierta medida en contradicción con lo que los propios adultos mayores creen y piensan de sí mismo y de su vínculo con la sociedad, favoreciendo así de alguna manera por un lado, procesos de marginación y discriminación hacia el adulto mayor, pero así también lo que frecuentemente se denomina como "profecía autocumplida", es decir terminan siendo los adultos mayores quienes se autodiscriminan.

Asociamos vejez al estereotipo de declinación mental y física, inconscientemente acabamos rechazando tanto el proceso de envejecimiento como a las personas que son portadoras de él. Según este estereotipo, las personas mayores ya no pueden acrecentarse ni hacer nada para sí mismas ni por sí mismas, puede parecer, erróneamente, que ni siquiera lo deseen ya (Salvarezza, 1991).

En lo que la mayoría de los estudios coinciden es en mencionar que los estereotipos que circulan en la sociedad en torno a la vejez hacen referencia a las pérdidas de capacidades de las personas mayores, la postura conservadora que se va radicalizando a medida que pasan los años, que sus capacidades e intereses por las relaciones sexuales decaen o desaparecen.

La mayoría de las veces las encuestas informan que los estereotipos que se construyen respecto de la vejez tienden a ser negativos, y que estos persisten y se expanden en la mayoría de las sociedades occidentales. El prejuicio hacia la vejez tiene particularidades que lo diferencian del resto de conductas prejuiciosas, la principal diferencia estaría en que la edad es una característica cambiante, es decir, se es joven por un tiempo determinado, luego inevitablemente se pasa a ser viejo, en cambio, el sexo o la raza son características que acompañan a las personas durante toda la vida.

En una investigación realizada en Canadá, se concluyó que los jóvenes (alrededor de los 19 años) son quienes presentan más prejuicios en torno a la edad, viéndose a sí mismos distantes de los adultos mayores, tendiendo a rechazar la idea de pertenecer a este grupo de edad en el futuro, al mismo tiempo, los adultos mayores (en promedio 71 años) mostraron muy pocos o ningún prejuicio hacia los jóvenes, junto a una actitud positiva hacia su propio grupo de edad. (Chasteen, 2005).

Los prejuicios hacia la edad permanecen, la cultura moderna, rechaza lo "viejo" al mismo tiempo que enaltece lo "nuevo", produciéndose una negación de los signos del envejecimiento: verse más viejo parece inaceptable, lo cual se observa en la gran cantidad de cirugías estéticas y el aumento de la industria cosmetológica, entre otras (Bayer 2004).

La sociedad genera constantemente nuevas alternativas para incorporar a una población mayor creciente, pero estas no logran evitar la modificación en la imagen de la vejez, y de los adultos mayores en la sociedad.

Mientras a principio del siglo XX los adultos mayores poseían el valor de la sabiduría y experiencia, hoy estos elementos parecen no tener valor frente a una sociedad que le da por sobre todo importancia a la vanguardia y a la tecnología (4).

El envejecimiento en Cuba ha impuesto un nuevo reto para el sistema de salud, ya que hoy en día, lo más importante no es solo continuar aumentando la longevidad de la población, sino, además, mejorar cualitativamente la salud de ésta, con una adecuada calidad de vida. En cuanto a la atención Gerontológica y Geriátrica Cuba está representada en la Asociación Internacional de Gerontología, se creó en nuestro país el Centro Iberoamericano de la Tercera Edad (CITED) y en 1994 se conformó el actual Programa del Adulto Mayor de carácter nacional, que desde entonces ha sido uno de los cuatro programas nacionales priorizados por el Ministerio de Salud Pública.

Del desarrollo de esta investigación podemos arribar a las siguientes

Conclusiones:

- La percepción de la vejez contiene estereotipos con fuertes cargas negativas.
- Las imágenes perceptuales sobre la vejez se asocian a: aumento de subvaloración, desprecio, disminución de la autoestima, abandono familiar y personal, depresión y malnutrición.
- Existe un número de abuelos para el que no estábamos preparados.
- No contamos con el número suficiente de instituciones, personal médico, paramédico y científico especializado en la tarea.
- Las políticas gubernamentales de salud incrementan progresivamente el nivel de atención al Adulto Mayor en todos los órdenes.

Hacemos las siguientes recomendaciones:

- Potenciar la divulgación por los medios de comunicación masiva de los aspectos positivos de la Tercera Edad.
- Implementar escuelas de abuelos, donde se compartan las vivencias, generando espacios de reflexión y debate.
- Continuar estudiando la temática para establecer comparaciones periódicas sobre la estabilidad o cambio de la configuración subjetiva de la vejez.
- Generar cursos de actualización y superación en el tema de la atención al Adulto Mayor.
- Potenciar el desarrollo de eventos que permitan el intercambio, la interdisciplinariedad y la realización de estudios conjuntos entre profesionales de ramas afines al estudio de la Tercera Edad.
- Publicar y divulgar estudios e intervenciones comunitarias realizadas por profesionales, relacionadas con la vejez.

Notas

¹ [Segunda Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento](http://www.un.org/spanish/envejecimiento/aconf1973add1.pdf). [Internet] 2002 [Citado 15 de octubre 2013] Disponible en: <http://www.un.org/spanish/envejecimiento/aconf1973add1.pdf>

² [Plan de Acción Internacional sobre el Envejecimiento](http://www.social.un.org/ageing-working-group/documents/mipaa-sp.pdf) [Internet] 2002 [Citado 15 de octubre 2013]. Disponible en: <http://www.social.un.org/ageing-working-group/documents/mipaa-sp.pdf>

³ Florencia Jensen, F., Vogel, N. Percepciones en torno al envejecimiento en jóvenes universitarios: apuntes en torno a la profecía autocumplida [Internet] 2012 [Citado 15 de octubre 2013]. Disponible en: <http://www.facso.uchile.cl/observa/16.pdf>

Referencias

Alcantara, O. y Romero, M. Actividad Física y Envejecimiento. [Internet] 2009 [Citado 14 de abril 2009]. Disponible en: <http://www.efdeportes.com>. 2009.

Alonso P, Sansó F, Díaz A, Carrasco M, Oliva T. Envejecimiento poblacional y fragilidad en el adulto mayor. Revista Cubana de Salud Pública [Internet] 2007 [citado 11 mayo 2010]; 33(1): [aprox. 5p.]. Disponible en: http://bvs.sld.cu/revistas/spu/vol33_1_07/spu10107.htm

Álvarez Sintés R. Temas de Medicina General Integral. Vol I. La Habana: Ciencias Médicas; 2001.

Cáceres E. El anciano. Indicadores demográficos y de salud. Arch Geront Med. 2008;15-27.

Calviño, M. Selección de lecturas de Análisis Dinámico. Libro de texto para Trabajadores sociales. Editorial Félix Varela. La Habana, 2001.

Díaz J, García V, Linares M, Rabelo G, Díaz H. Envejecimiento e invalidez. Nuevos retos para la sociedad cubana. Rev Cubana de Salud y Trabajo [Internet] 2010 [citado 20 mar 2011]; 11(1): [aprox. 9p.]. Disponible en: http://www.bvs.sld.cu/revistas/rst/vol11_1_10/rst06110.htm

Diener, E., Lucas, R., Smith, H., Suh. E. Subjective well-being: Three decades of progress. Psychological Bulletin, 125(2), 276-302. 1999.

Gómez I. La depresión en ancianos. Su coexistencia con factores estresantes, enfermedades somáticas y discapacidades. Psiq Biol [Internet] 2002 [citado 4 mayo 2011]; Disponible en: <http://www.elsevier.es/sites/default/files/elsevier/pdf/46/46v09n01a13028115pdf001.pdf>

Martínez, R. La percepción de la vejez. En: El economista [Internet] 2011 [Citado 15 de octubre 2013]. Disponible en: <http://www.economista.com.mx/finanzas-personales/>

Núñez Villavicencio. Psicología Médica. Vol I. La Habana: Pueblo y Educación; 1987.

Pampliega, A. Subjetividad y procesos sociales. Editorial Paidós. Argentina 1996.

Pardinas, F. Metodología y técnicas, investigación en Ciencias Sociales. Méjico. Editorial Siglo XXI, 1988.

Peña B, Terán M, Moreno F, Bazán M. Autopercepción de la calidad de vida del adulto mayor en la Clínica de Medicina Familiar Oriente del ISSSTE. Revista de Especialidades Médico-Quirúrgicas [Internet] 2009 [citado 20 marzo 2011]; 14(2): [aprox. 7p.]. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/473/47312308002.pdf>

Pérez K. Configuración subjetiva del envejecimiento en adultos mayores. [Tesis].Santiago de Cuba: Universidad de Oriente; 2008.

República de Cuba. Ministerio de Salud Pública. Dirección Nacional de Estadística Anuario Estadístico. La Habana: Ministerio de Salud Pública; 2012.

Roca A. Redes de Apoyo Social en el Adulto Mayor. [Internet] 2010 [Citado 4 de febrero 2010]. Disponible en: <http://www.sld.cu/saludvida/adultomayor/>.

Rocabrunos-Mederos, J. C., & Prieto-Ramos O. Gerontología y geriatría clínica. La Habana: Ciencias Médicas; 1992.

Sánchez, C. Estereotipos negativos hacia la vejez y su relación con variables socio demográficas, psicosociales y psicológicas [Internet] 2004 [Citado 15 de octubre 2013]. Disponible en: <http://www.biblioteca.uma.es/bbldoc/tesisuma/16704046-pdf>

Sosa L, González H, Depresión en el anciano. Tópicos de Gerontología. Series de Monografías Científicas de la Feszaragoza. [Internet]. México: UNAM; 1998 [citado 4 mayo 2011]. Disponible en: <http://www.facmed.unam.mx/deptos/salud/censenanza/spivsa/antol%20%20anciano/sosaortiz.pdf>

World Health Organization. World Health Statistic Annual 2007. Ginebra: WHO; 2008.



*Artículos de
Reflexión
derivados de
UNA
Investigación*

Hacia una Teoría de la Configuración Psíquica Humana*

Towards a Theory of the Human Psychic Configuration

Alexander Ortiz Ocaña** & Mileidy Salcedo Barragán***

Resumen

En este artículo se reflexiona acerca de la configuración psíquica humana como base para hacer un análisis sobre el pensamiento humano como configuración biogenética, neuropsicológica y sociocultural. Se asume la educación como un proceso formativo del ser humano que se despliega mediante los procesos de enseñanza y aprendizaje basados en el funcionamiento del cerebro humano, los cuales facilitan la configuración psíquica humana desde un aprendizaje basado en la dinámica neuronal. Se confrontan las posiciones de Freud, Piaget, Vygotsky y Luria sobre el pensamiento humano. *Palabras Clave:* Configuración Psíquica Humana, Pensamiento Humano, Configuración Biogenética, Configuración Neuropsicológica, Configuración Social y Cultural, Educación.

Abstract

In this article reflects about the human psychic configuration as a basis to make an analysis of human thinking as configuration biogenetic, neuropsychological, social and cultural. Education as a learning process of the human being that unfolds through the processes of teaching and learning based on the functioning of the human brain, which facilitate the human psychic configuration from a learning based on neural Dynamics it is assumed. Freud, Piaget, Vygotsky and Luria positions there are about human thought. *Keywords:* Psychic Configuration Human, Human Thought, Biogenetic Configuration, Neuropsychological Configuration, Social and Cultural Configuration, Education.

Resumo

Neste artigo reflexiona-se a respeito da configuração psíquica humana como base para fazer uma análise sobre o pensamento humano como configuração biogenética, neuropsicológica e sociocultural. Assume-se a educação como um processo formativo do ser humano que se desliza mediante os processos de ensino e aprendizagem baseados no funcionamento do cérebro humano, os quais facilitam a configuração psíquica humana desde uma aprendizagem baseada na dinâmica neuronal. Confrontam-se as posições de Freud, Piaget, Vygotsky e Luria sobre o pensamento humano. *Palavras Chave:* Configuração Psíquica Humana, Pensamento Humano, Configuração Biogenética, Configuração Neuropsicológica, Configuração Social e Cultural, Educação.

Recibido: 16 de Marzo de 2015 / **Aprobado:** 20 de Diciembre de 2015 / **Universidad del Magdalena – Colombia**

Referencia Recomendada: Ortiz-Ocaña, A, & Salcedo-Barragán, M. (2015). Hacia una teoría de la configuración psíquica humana. *Revista de Psicología GEPU*, 6 (2), 123-134.

* Este artículo es un resultado del proyecto MODEPED, financiado por FONCIENCIAS, Universidad del Magdalena, Santa Marta.

** Doctor en Ciencias Pedagógicas, Universidad Pedagógica de Holguín, Cuba. Doctor Honoris Causa en Iberoamérica, Consejo Iberoamericano en Honor a la Calidad Educativa (CIHCE), Lima. Perú. Magíster en Gestión Educativa en Iberoamérica, CIHCE, Lima, Perú. Magíster en Pedagogía Profesional, Universidad Pedagógica y Tecnológica de la Habana. Contador Público. Licenciado en Educación. Recibió el premio a la excelencia educativa 2007 y 2008 otorgado por el CIHCE con sede en Lima, Perú. Mejor pedagogo novel de Cuba en el año 2002. Ha realizado asesorías pedagógicas, talleres y conferencias en Cuba, México, Brasil, Ecuador, Venezuela y Panamá, así como en múltiples Instituciones Educativas y Universidades de Colombia. Docente de planta de tiempo completo de la Universidad del Magdalena, Santa Marta, Colombia. Investigador del Doctorado en Ciencias de la Educación de RUDECOLOMBIA. Coordinador del grupo GIEDU: Epistemología y Educación. Email: alexanderortiz2009@gmail.com / Cll. 14 No. 28 B-166. Casa 4. El Reposo. Santa Marta.

*** Licenciada en Ciencias Físico-Matemáticas. Magíster en Educación. Docente de la Institución Educativa 20 de julio y de la Universidad del Magdalena. Santa Marta. Doctoranda en Educación RUDECOLOMBIA. Investigadora del grupo de investigación en Epistemología y Educación (GIEDU). Ha publicado múltiples artículos científicos. Ha participado en diversos eventos científicos nacionales e internacionales. Email: milesalba@gmail.com / Cra. 19 A No. 23-06. Santa Marta.

Introducción

En la utilización de procesos mentales es de gran interés el papel de la actividad impulsiva subyacente, de la cual el afecto es un proceso inmanente. Freud (1911) postulaba que los procesos mentales representan un tipo de acción experimental, acompañada por desplazamientos de cantidades relativamente pequeñas de catexia. El desplazamiento se produce a lo largo de caminos que llevan a los rastros mnémicos (Freud, 1895), más bien, configuraciones mnémicas. Evidentemente, para hacer posibles esos procesos catéxicos, deben haberse configurado primero configuraciones mnémicas.

Freud (1915) sugirió que las huellas mnémicas que se referían a uno y el mismo percepto (experiencia), se depositaban en diferentes "localidades" psíquicas; es decir, en registros separados topográficamente. Estas "localidades" son el sistema inconsciente y el sistema consciente, o preconsciente.

Freud (1915) suponía que el sistema preconsciente se compone primordialmente de representaciones verbales que reciben su cualidad sensoriomotora de representaciones de cosas inconscientes. La respuesta sonriente del niño se sustenta en la distinción del preobjeto, y es un ejemplo fehaciente para el postulado de Freud sobre la configuración entre las configuraciones mnémicas y los procesos mentales. Al considerar este fenómeno, es preciso tener en cuenta el papel que desempeñan los desplazamientos de energía en la iniciación, facilitación y organización de la configuración de recuerdos y el de la energía impulsiva en que se apoya el afecto manifestado en esas ocasiones. La respuesta sonriente puede servir también de ejemplo del funcionamiento de los primeros procesos mentales.

Por otro lado, para el bienestar del infante se requiere la frustración. La afirmación de Freud (1925) de que una condición previa para establecer la comprobación de la realidad es que se hayan perdido objetos que en otro tiempo nos proporcionaron una satisfacción real, muestra uno de los roles del afecto del displacer al lograr la comprobación de la realidad; y la comprobación de la realidad es de vital importancia para la configuración del "yo". Sin el displacer, sin esa dosis de frustración en correspondencia con la edad, no es posible la configuración de los procesos mentales. Es evidente que Freud (1923) se percataba de lo expresando anteriormente, lo cual es notable cuando afirma que "las sensaciones de naturaleza placentera no llevan en sí nada impelente; en tanto que las desagradables poseen esta cualidad en el más alto grado. Estas últimas impulsan hacia el cambio..." (p.34).

Pero cuando coincidimos con Freud acerca de la necesidad de la frustración, no queremos decir con esto que seamos partidarios de gritar, pegar, maltratar y golpear a los niños, nos referimos a esas frustraciones que emergen de manera natural y espontánea al educar a los niños y que sólo pueden ser evitadas con una excesiva tolerancia. Al surgir estas frustraciones de manera reiterada, el niño logra configurar su independencia en el fluir de su biopraxis infantil.

El Pensamiento en Freud

Freud (1909) define el pensamiento de la siguiente manera: "...los procesos mentales son de ordinario dirigidos (en el terreno de la economía) con desplazamientos menores de energía, probablemente en un nivel más alto (de la catexia), que lo son los actos que pretenden producir descarga o modificar el mundo exterior" (p.8). Freud introdujo esta proposición en su "Proyecto de una psicología científica". En el mismo libro se ocupó de esto con mayor detalle (Freud, 1895) así como en el capítulo VII de La interpretación de los sueños (Freud, 1900).

En su artículo titulado: "Formulación de los dos principios del funcionamiento mental", Freud (1911) describe el pensamiento como sigue: "Es esencialmente un género de actuación experimental, acompañada por el desplazamiento de cantidades relativamente pequeñas de catexia, juntamente con el gasto menor (descarga) de ellas" (p.5). Sin embargo, Freud estaba más interesado en el individuo, en el ser humano, en su modo funcional. Centró su atención sobre los elementos afectivos y conativos y en los procesos.

Las proposiciones de Freud sobre el pensamiento, sus orígenes, papel y efecto en el individuo y en las relaciones humanas, aun cuando influyeron profundamente a Piaget, eran subproductos de la corriente principal de su pensamiento.

Piaget y el Desarrollo Psíquico

Para Piaget (1976), la fuente principal del desarrollo psíquico es la organización y la coordinación de las acciones del niño, mediante la interiorización que lleva al surgimiento de las operaciones reversibles, cuyo sistema forma las estructuras del pensamiento, que son los mecanismos de la inteligencia que aseguran al ser humano el equilibrio con el objeto por medio de la autorregulación. Piaget identifica el desarrollo intelectual con el desarrollo del pensamiento del niño, en el cual se genera un tránsito sucesivo desde la etapa sensorio-motriz, que es la más elemental hasta llegar a la etapa de las operaciones formales del pensamiento que es la de mayor complejidad. Lo más relevante es que, para Piaget (1976), este tránsito ocurre de modo espontáneo y está supeditado a la coordinación de las operaciones al equilibrio. Por tanto, Piaget comprende el desarrollo psíquico como un proceso independiente de la educación, al considerar que el proceso pedagógico debe seguir al desarrollo del niño, que es considerado como un proceso determinado por leyes naturales, al transcurrir en forma de maduración. Para Piaget la enseñanza es la utilización externa de las posibilidades que surgen en el proceso de desarrollo.

La comparación de las teorías de Piaget (1945, 1954, 1976) y de Freud (1911, 1926, 1930), referentes a los dos primeros años de vida aproximadamente, revelan sus puntos de vista diferentes con respecto a la vida humana. Piaget vincula el origen del funcionamiento mental al desplazamiento del niño en su medio

circundante, en cambio Freud sostiene que el funcionamiento psíquico debe su nacimiento a las relaciones interindividuales, de una parte, y de la otra a procesos internos derivativos. Maturana (2003) está de acuerdo con el planteamiento de Piaget, de que los instintos son adaptaciones cognitivas hereditarias, coincide con esta expresión en términos generales, sin embargo, no está de acuerdo con la visión histórica que eso implica.

El Desarrollo Psíquico desde la Mirada de Vygotsky

Por otro lado, Vygotsky (1995) estableció un vínculo entre los procesos intra-psíquicos y la actividad individual o interna del sujeto, y los procesos inter-psíquicos con la actividad social o externa de los seres humanos. De esta manera formula un nuevo enfoque neuro-dinámico de la actividad cerebral, superando el esquema localizador de Pavlov (1927), y adelantándose en la crítica anticipada a las concepciones deterministas, localizadoras y reduccionistas de algunos neurocientíficos del siglo XXI (Damasio, 1992, 1994, 2007; Llinás, 2003; Enciso, 2004).

Vygotsky (1981) desarrolla el enfoque acerca de la relación entre educación y desarrollo psíquico, en el que concede un rol preponderante a la educación como guía generadora del desarrollo del sujeto, sin perder de vista el desarrollo alcanzado por éste, para lo cual introduce el concepto de zona de desarrollo próximo. Vygotsky (1981) dice: "Por cuanto el desarrollo orgánico se realiza en un medio cultural, se convierte en un proceso biológico históricamente condicionado" (Citado en Ortiz, 2009, p.24).

Vygotsky (1981) enfatizó en la relación pensamiento y lenguaje, como después se unen en el desarrollo, sin separarse, como expresiones del devenir del fenómeno psíquico aunque tienen orígenes filo y ontogenéticos diferentes. Para Vygotsky (1981) la psiquis humana tiene una base fisiológica en la actividad del sistema nervioso, en particular en el cerebro humano. Esta base fisiológica no es inmutable y está configurada por sistemas dinámicos interfuncionales. Lo psíquico es una unidad de afectividad y cognición, el ser humano actúa como personalidad como sujeto integral y concreto, a través de sistemas psicológicos. Esta idea está presente en todos sus trabajos cuando enfatiza la necesidad que tiene la Psicología de enfrentar el problema de la conciencia como objeto de estudio y los principios explicativos de sus determinaciones. En su libro *Pensamiento y Lenguaje* dice con relación a la naturaleza de la conciencia:

El pensamiento no es la instancia última en este proceso. El pensamiento no toma como origen otro pensamiento, sino en la esfera motivacional de nuestra conciencia, la que abarca nuestros deseos y necesidades, nuestros intereses y motivos, nuestros afectos y emociones, tras el pensamiento se encuentra una tendencia afectiva y volitiva, la única que puede dar respuesta al último por qué en el análisis del pensamiento y del comportamiento. (Citado en Ortiz, 2009, p.25)

Esta es la base de otra idea importante: la educación conduce al desarrollo, no solamente se adapta o favorece el mismo. Vygotsky (1981) dice: "En la infancia es solo correcta aquella enseñanza que se adelanta

al desarrollo y lo conduce detrás de sí. La Pedagogía no debe orientarse al ayer, sino al mañana del desarrollo infantil” (Citado en Ortiz, 2009, p.25)

Vygotsky (1981) formula la ley genética general del desarrollo cultural, evidenciando así el origen social de los procesos psicológicos superiores:

Cualquier fundación presente en el desarrollo cultural del niño, aparece dos veces o en dos planos distintos. En primer lugar aparece el plano social, para hacerlo luego, en el plano psicológico. En principio, aparece entre las personas y como una categoría inter-psicológica, para luego aparecer en el niño como una categoría intra-psicológica. Esto es igualmente cierto con respecto a la atención voluntaria, la memoria lógica, la formación de conceptos y el desarrollo de la volición. Podemos considerar esta argumentación como una ley en el sentido estricto del término, aunque debe decirse que la internacionalización transforma el proceso en sí mismo, cambiando su estructura y funciones. Las relaciones sociales o relaciones entre las personas subyacen genéticamente a todas las funciones superiores y a sus relaciones. (p.163)

Diferencias y semejanzas entre las concepciones de Piaget, Vygotsky y Maturana

Rosas y Sebastián (2010) abordan las diferencias y semejanzas entre las concepciones de Piaget, Vygotsky y Maturana, tomando como eje una serie de preguntas acerca de sus enunciados epistemológicos, psicológicos y educativos. En primer término, se desarrollan tres preguntas ligadas al problema del conocimiento y la forma en que estas tres posturas constructivistas lo abordan. Se intenta responder por la especificidad del sujeto cognitivo (¿Quién construye?), las características del producto de la cognición (¿Qué se construye?), y los mecanismos que permiten a este sujeto llegar a dicho producto (¿Cómo se construye?) En un segundo nivel se revisan las bases antropológicas que subyacen a los tres enfoques (¿Cuál es el modelo de seres humanos sustentado por cada una?), y los fines de la educación que se derivan de estas bases (¿Cuál es la finalidad de la educación?) Finalmente, y en un plano más psicológico, se contrastan los conceptos de aprendizaje y las respectivas condiciones para su configuración (¿Cuál es el dominio relevante de interacciones para el aprendizaje?), y las derivaciones didácticas que se desprenden de cada propuesta (¿Qué rol juega el educador en el aprendizaje?).

Las respuestas no son exhaustivas, sólo iluminan los aspectos que a Rosas y Sebastián (2010) les han parecido relevantes de resaltar, ya sea porque en éstos hay implicados asuntos centrales que permiten diferenciar a los autores, o bien porque son asuntos que con frecuencia se tienden a confundir.

La concepción de Piaget (1976) sobre el desarrollo del pensamiento infantil está basada en los postulados del psicoanálisis que considera al pensamiento del niño como un proceso natural y originalmente autista, que se configura en pensamiento realista sólo a partir de una presión social sostenida y prolongada. Para Piaget, “la forma más espontánea de pensamiento es el juego, o las imágenes deseadas que hacen que lo anhelado parezca asequible. Hasta la edad de 7 u 8 años lo lúdico domina el pensamiento infantil hasta tal

punto que es sumamente difícil distinguir la invención deliberada de la fantasía que el niño cree verdadera" (citado por Vygotsky, 1981, p.29).

En sus investigaciones Vygotsky (1981) organizó las actividades de un modo semejante al que Piaget lo había realizado, pero agregando una serie de frustraciones y dificultades. Por ejemplo, cuando un niño se disponía a dibujar se encontraba súbitamente con que no había papel, o los lápices de color que necesitaba. Dejemos que sea Vygotsky (1981) quien nos lo detalle:

Obstruimos su actividad espontánea enfrentándolo con problemas. Comprobamos que en estas situaciones difíciles el coeficiente de lenguaje egocéntrico llegaba casi a duplicarse en comparación con el índice normal que da Piaget para la misma edad, y también en comparación con nuestro propio índice para niños que no se enfrentaban con esas dificultades. El niño intentaba entender y remediar la situación hablando consigo mismo: ¿Dónde está el lápiz? Necesito uno azul. Pero no importa, pinto con el rojo y lo mojo con agua, se va a poner oscuro y va a parecer azul. (p.32)

La configuración básica de la teoría de Piaget se sustenta en el supuesto de una secuencia genética con dos formas opuestas de ideación descritas por la teoría psicoanalítica como estando al servicio del principio del placer y del de la realidad. Desde el punto de vista de Vygotsky (1981) el camino para la satisfacción de necesidades y el de la adaptación a la realidad no pueden ser considerados como separados y opuestos uno al otro. "Una necesidad sólo puede ser realmente satisfecha a través de una determinada adaptación a la realidad. Más aún, no existe nada que pueda considerarse como una adaptación por la adaptación misma; siempre está dirigida por la necesidad" (p.37). Según Vygotsky este es un axioma inexplicablemente descuidado por Piaget.

Para Vygotsky (1981) el pensamiento infantil es no deliberado y no tiene conciencia de sí mismo. En su criterio, todas las teorías sobre el pensamiento tienen como rasgo común sus tendencias anti-históricas, por cuanto estudian el pensamiento y el lenguaje sin ninguna referencia a la historia de su desarrollo.

Únicamente la teoría genética del lenguaje interiorizado puede resolver este inmenso y complejo problema. La relación entre pensamiento y palabra es un proceso viviente; el pensamiento nace a través de las palabras. Una palabra sin pensamiento es una cosa muerta, y un pensamiento desprovisto de palabra permanece en la sombra. La conexión entre ellos sin embargo no es constante. Surge en el curso del desarrollo y evoluciona por sí misma. (p.164)

Vygotsky (1981) demuestra que un reflejo generalizado de la realidad es la característica básica de las palabras.

Este aspecto de la palabra nos deja en el umbral de un tema más amplio y profundo: el problema general de la conciencia. El pensamiento y el lenguaje, que reflejan la realidad en distinta forma que la percepción, son la clave de la naturaleza de la conciencia humana. Las palabras tienen un papel destacado tanto en el

desarrollo del pensamiento como en el desarrollo histórico de la conciencia en su totalidad. Una palabra es un microcosmos de conciencia humana. (p.165)

Como se aprecia, en la concepción de Vygotsky (1981), si lo analizamos desde el adulto, pensamiento y lenguaje aparecen interconectados de tal manera que no son posibles el uno sin el otro. En el ser humano adulto, efectivamente, el lenguaje es la envoltura material del pensamiento, su sustento praxiológico. Sin embargo, el estudio detallado de la actividad psicológica, tanto normal como patológica, muestra que ambos términos, pensamiento y lenguaje, forman una unidad dialéctica, una configuración diádica, y en ciertos momentos entran en contradicción, por ejemplo, cuando una forma verbal inadecuada obstaculiza o entorpece el libre curso del pensamiento y su fluidez, lo cual indica que el pensamiento tiene eslabones relativamente independientes del lenguaje, pero no se configura completamente sin éste. Es evidente que el ser humano aprende, se desarrolla y se configura por sí sólo (Piaget, 1945, 1954, 1972, 1976) y en la interacción con el medio, objetos y sujetos (Vygotsky, 1925, 1926, 1929, 1930, 1934, 1968, 1979, 1982, 1987, 1981, 1991, 1995), su naturaleza es bio-neuro-psico-social (genética y cultural). El resultado del aprendizaje del ser humano es la mente humana, con todo su sistema neuro-configuracional: componentes, módulos, sistemas y dispositivos del cerebro humano. Precisamente, Luria (1928, 1937, 1976, 1979) estudió la relación entre las estructuras cerebrales y las funciones psíquicas superiores y viceversa, y llegó a la conclusión de que el cerebro funciona de una manera concertada, que los "órganos funcionales" o "constelación de trabajo" como él los llamó, se forman a partir de diferentes estructuras del cerebro. Planteó que no existe una localización estricta de las funciones psíquicas superiores y que en el restablecimiento de las funciones perdidas había que volver a su origen, es decir, a su formación a partir de la actividad externa. En esto tuvo en cuenta el enfoque histórico-cultural de Vygotsky.

Luria (1976, 1979) reconoció que toda función no es el resultado del trabajo de un sólo punto del cerebro, sino que representa un complejo sistema, cuya función es asegurada por diversos eslabones pero esto lo relacionó con el hecho de que la función o el proceso psíquico es un fenómeno social por su origen, el resultado del peculiar reflejo del desarrollo socio-histórico de la humanidad. En todos sus trabajos hace énfasis en la concepción histórico-cultural que le permitiera encontrar un nuevo enfoque para el estudio de todas las formas de la actividad consciente del ser humano.

No hay que buscar los orígenes de la conciencia dentro del cerebro ni en los mecanismos de los procesos nerviosos, sino en la relación real del hombre con la realidad, en su vida social, que constituye la auténtica fuente de las formas más complejas de la actividad del hombre. (Luria, 1976, p.42)

Aquellos fenómenos y procesos que descubrimos en el cerebro y en otros órganos, de nuestro cuerpo son fenómenos y procesos fisiológicos, no psicológicos. La psiquis siempre está vinculada a estos procesos y no existe fuera de ellos, está condicionada por éstos pero no determinada ni especificada por ellos, ¿podemos observar en los procesos neurales la esencia de lo psíquico? "No cabe duda de que podemos 'reducir' experimentalmente el pensamiento a los movimientos moleculares y químicos del cerebro, pero,

¿acaso agotamos con ello la esencia del pensamiento?" (Engels, 2004). La conciencia, el pensamiento, la psiquis en general, son irreducibles a los procesos que transcurren en el cerebro y no pueden ser deducidos de éstos de forma inmediata, sino que son procesos humanos que evolucionan, se desarrollan y se configuran en su biopraxis. Esta concepción que asumo está más cerca de las posturas de Maturana (1995, 1996, 1999, 2001, 2002, 2003, 2009). En casi todos sus trabajos Maturana afirma que el pensamiento no está en la cabeza sino en la conducta, en las relaciones (Maturana & Varela, 1984, 2003, 2004; Maturana & Nisis, 2002; Maturana & Pörksen, 2010)

Las categorías de evolución y desarrollo pudiéramos analizarlas como si fuesen dos líneas perpendiculares. Uno en sentido vertical (la evolución) y el otro en sentido horizontal (el desarrollo). La línea de la evolución representa la herencia, la información que se fija en los mecanismos de la herencia y que sirve para perpetuar la especie desde la configuración biológica. Representa la historia de la especie. El desarrollo, en cambio, representa la ontogenia, es decir, la historia del individuo. Ambos procesos se configuran en lo que el individuo aprende y comparte con sus descendientes por vía no hereditaria, sino por aprendizaje. Al inicio de la vida, digamos en los animales inferiores, predomina casi por completo la línea evolución. Pero a medida que la conducta se va haciendo más compleja, la balanza se inclina hacia el desarrollo. La configuración psíquica es el proceso que emerge de configurar la evolución y el desarrollo.

Finalmente, es preciso significar que el enfoque de Piaget está relacionado con la consideración del desarrollo de estructuras psicológicas en el marco de la ontogenia, el de Vygotsky se relaciona con la historia de la cultura y el de Maturana se centra en la evolución de la especie humana, aportando así una nueva teoría del aprendizaje, que es preciso tenerla en cuenta en la concepción acerca de la educación y la formación humana.

Conclusiones

Como se aprecia, en este artículo se asume la educación como un proceso formativo del ser humano que se despliega mediante los procesos de enseñanza y aprendizaje basados en el funcionamiento del cerebro humano, los cuales facilitan la configuración psíquica humana desde un aprendizaje basado en la dinámica neuronal. En este sentido se configura un debate sobre las categorías-proceso: educación y formación, que es muy importante para el análisis y la comprensión del pensamiento humano como una configuración biogenética, neuropsicológica y sociocultural.

Referencias

Damasio, A. R. & Damasio, H. (1992). Prosopagnosia: Anatomic basis and behavioral mechanisms. *Neurology*. 32: 331-341.

- Damasio, A. R. (1994). *El error de Descartes. La razón de las emociones*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Damasio, A. R. (2007). *El error de Descartes. La emoción, la razón y el cerebro humano*. Barcelona: Crítica.
- Enciso, O. (2004). *Aprendiz y docente con programación neurolingüística*. Colombia: Ayala Ávila y Cía.
- Engels, F. (2004). El papel del trabajo en la transformación del mono en hombre. Bogotá: Atenea.
- Freud, S. (1895). "Project for a Scientific Psychology", en *The Origins of Psychoanalysis*. Nueva York: Basic Books (1954).
- Freud, S. (1900). "The Interpretation of Dreams". *Complete Psychological Works of Sigmund Freud*. Standard Edition, 4 y 5. Traducido y editado por James Strachey. Londres: Hogarth Press and the Institute of Psycho-Analysis (1953)
- Freud, S. (1909). "Notes upon a Case of Obsessional Neurosis". *Complete Psychological Works of Sigmund Freud*. Standard Edition, 10. Traducido y editado por James Strachey. Londres: Hogarth Press and the Institute of Psycho-Analysis (1953)
- Freud, S. (1911). "Formulations on the Two Principles of Mental Functioning". *Complete Psychological Works of Sigmund Freud*. Standard Edition, 12. Traducido y editado por James Strachey. Londres: Hogarth Press and the Institute of Psycho-Analysis (1953)
- Freud, S. (1915). "The Unconscious". *Complete Psychological Works of Sigmund Freud*. Standard Edition, 14. Traducido y editado por James Strachey. Londres: Hogarth Press and the Institute of Psycho-Analysis (1953)
- Freud, S. (1923). "The Ego and the Id". *Complete Psychological Works of Sigmund Freud*. Standard Edition, 19. Traducido y editado por James Strachey. Londres: Hogarth Press and the Institute of Psycho-Analysis (1953)
- Freud, S. (1925). "Negation". *Complete Psychological Works of Sigmund Freud*. Standard Edition, 19. Traducido y editado por James Strachey. Londres: Hogarth Press and the Institute of Psycho-Analysis (1953)
- Freud, S. (1926). "Inhibitions, Symptoms and Anxiety". *Complete Psychological Works of Sigmund Freud*. Standard Edition, 20. Traducido y editado por James Strachey. Londres: Hogarth Press and the Institute of Psycho-Analysis (1953)
- Freud, S. (1930). "Civilization and Its Discontents". *Complete Psychological Works of Sigmund Freud*. Standard Edition, 21. Traducido y editado por James Strachey. Londres: Hogarth Press and the Institute of Psycho-Analysis (1953)
- Llinás, R. (2003). *El cerebro y el mito del yo. El papel de las neuronas en el pensamiento y el comportamiento humanos*. Bogotá: Norma.
- Luria, A. R. (1928). The problem of the cultural development of the child. *Journal of Genetic Psychology*, 35, 493-506.

- Luria, A. R. (1937). The development of mental functions in twins. *Character and Personality*, 5, 35-47.
- Luria, A. R. (1976). *Cognitive Development: Its Cultural and Social Foundations*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Luria, A. R. (1979). *The Making of a Mind*. Cambridge: Harvard University Press. MA: Harvard Press.
- Maturana, H. & Nisis, S. (2002). *Formación humana y capacitación*. Santiago: Dolmen.
- Maturana, H. & Pörksen, B. (2010). *Del ser al hacer. Los orígenes de la biología del conocer*. Buenos Aires: Granica.
- Maturana, H. & Varela, F. (1984). *El árbol del conocimiento*. Madrid: Debate.
- Maturana, H. & Varela, F. (2003/1984). *El árbol del conocimiento*. Buenos Aires: Lumen.
- Maturana, H. & Varela, F. (2004). *De Máquinas y Seres Vivos. Autopoiesis: La organización de lo vivo*. Buenos Aires: Lumen.
- Maturana, H. (1995). *El ojo del observador*. Barcelona: Gedisa.
- Maturana, H. (1996). *La realidad ¿objetiva o construida?* Madrid: Anthropos.
- Maturana, H. (1999). *Transformación en la convivencia*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Maturana, H. (2001). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago: Dolmen.
- Maturana, H. (2002a). *La objetividad. Un argumento para obligar*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Maturana, H. (2002b). *El sentido de lo humano*. Santiago: Dolmen.
- Maturana, H. (2003). *Conversando con Maturana de Educación*. Málaga: Aljibe.
- Maturana, H. (2003). *Desde La Biología a la Psicología*. Buenos Aires: Lumen.
- Maturana, H. (2009a). *La realidad: ¿objetiva o construida? I: Fundamentos biológicos de la realidad*. Barcelona: Anthropos.
- Maturana, H. (2009b). *La realidad: ¿objetiva o construida? II: Fundamentos biológicos del conocimiento*. Barcelona: Anthropos.
- Ortiz, A. (2009). *Manual para elaborar el modelo pedagógico de la institución educativa. ¿Cuáles son las teorías del aprendizaje y los modelos pedagógicos que han proliferado en la historia de la educación?* Barranquilla: Antillas.

- Pavlov, I. P. (1927). *Conditioned reflexes*. Oxford University Press. London.
- Piaget, J. (1945). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Barcelona: Crítica.
- Piaget, J. (1954). *Inteligencia y afectividad*. Buenos Aires: Aique.
- Piaget, J. (1972). *Epistemología de las ciencias humanas*. Buenos Aires: Prometeo.
- Piaget, J. (1976a). *Investigaciones sobre la contradicción*. Madrid: Siglo XXI.
- Piaget, J. (1976b). *Psicología y Pedagogía*. México: Ariel.
- Rosas, R. & Sebastián, C. (2010). *Piaget, Vygotsky y Maturana: Constructivismo a tres voces*. Buenos Aires: Aique.
- Vygotsky, L.S. (1925). La conciencia como problema de la psicología del comportamiento. En L.S. Vygotsky: *Obras escogidas, Vol. 1*, Madrid: MEC-Aprendizaje-Visor.
- Vygotsky, L.S. (1926). El significado histórico de la crisis de la psicología. Un estudio metodológico. En L.S. Vygotsky: *Obras escogidas, Vol. 1*. Madrid: MEC-Aprendizaje-Visor.
- Vygotsky, L.S. (1929). The problem of the cultural development of the child, 11. *Journal al Genetic Psychology*, 36, 414-434.
- Vygotsky, L.S. (1930). La psique, la conciencia, el inconsciente. En L.S. Vygotsky: *Obras escogidas, Vol. 1*, Madrid: MEC-Aprendizaje-Visor.
- Vygotsky, L.S. (1930). *Sobre los sistemas psicológicos*. Transcripción estenográfica corregida del informe leído el 9 de octubre de 1930 en la Clínica de Enfermedades Mentales de la 1ª Universidad estatal de Moscú. Del archivo personal de L. S. Vygotsky
- Vygotsky, L.S. (1934). Pensamiento y Palabra. En L.S. Vygotsky: *Obras escogidas, Vol. I*. Madrid: Aprendizaje-Visor.
- Vygotsky, L.S. (1968). *Pensamiento y lenguaje*. La Habana: Revolucionaria.
- Vygotsky, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Vygotsky, L.S. (1981). *Pensamiento y Lenguaje: Teorías del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. La Habana: Revolucionaria.
- Vygotsky, L.S. (1982). Psiquis, Conciencia e Inconsciente. *Obras Escogidas en seis tomos. Tomo 1*. MOSCU: Editorial Pedagógica.

Vygotsky, L.S. (1987). *Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores*. Ciudad de la Habana: Científico Técnica.

Vygotsky, L.S. (1991). Pensamiento y lenguaje. En L. S. Vygotsky. *Obras Escogidas. Tomo II*. Madrid: Visor/MEC.

Vygotsky, L.S. (1995). Tratado de defectología. *Obras completas*. La Habana: Pueblo y Educación.

Vygotsky, L.S. (s.f.). Psicología Infantil. En L.S. Vygotsky: *Obras escogidas, Vol. IV*. La Habana. Traducción.

Hacia una Comprensión Psicoanalítica Tradicional de las Organizaciones Psicóticas: Una Mirada Histórica sobre los Postulados de Juan David Nasio y Michel Ledoux

Toward an Understanding Traditional Psychoanalytic the Psychotic Organizations: A Historical Perspective on the Assumptions of Juan David Nasio and Michel Ledoux

María de los Ángeles Calvo Echeverri *

Resumen

El presente artículo de análisis y comprensión teórica, postula una comprensión psicoanalítica tradicional de las organizaciones psicóticas, sobre la lectura que autores como Juan David Nasio (2001-2008), y Michel Ledoux (1987), han realizado a partir de las obras de Sigmund Freud (1903), Melanie Klein (1929), Donald Winnicott (1959), Jacques Marie Émile Lacan (1966), Françoise Dolto (1979), y Jean Bergeret (1980), una comprensión de las organizaciones psicóticas. Se buscan entrever algunos de los aportes que estos distintos autores, han ofrecido al profundizar la lógica subjetiva que subyace a la Psicosis en tanto que estructura psíquica.

Palabras Clave: Psicoanálisis, Sujeto, Sí mismo, Comprensión Clínico-Psicológica, Organizaciones Psicóticas.

Abstract

This article of analysis and theoretical understanding, posits a brief traditional psychoanalytic understanding of psychotic organizations, reading authors like Juan David Nasio (2001- 2008), y Ledoux (1987), been made from the works of Sigmund Freud (1903), Melanie Klein (1929), Donald Winnicott (1959), Jacques Marie Émile Lacan (1966), Françoise Doltó (1979), y Jean Bergeret (1980), an understanding of psychotic organizations. Wanted to glimpse some of the contributions that these various authors have offered deeper subjective logic underlying psychosis while psychic structure.

Keywords: Psychoanalysis, Subject, Himself, Understanding Clinical- Psychological, Psychotic Organizations.

Recibido: 18 de Febrero de 2015 / **Aprobado:** 15 de Diciembre de 2015 / **Fundación Universitaria de Popayán – Colombia**

Referencia Recomendada: Calvo-Echeverry, M. A. (2015). Hacia una comprensión psicoanalítica tradicional de las organizaciones psicóticas: Una mirada histórica sobre los postulados de Juan David Nasio & Michel Ledoux. *Revista de Psicología GEPU*, 6 (2), 135-147.

* Psicóloga de la Universidad Cooperativa de Colombia Seccional Popayán-Cauca; Magister en Psicología con orientación temática en Psicología Clínica- Universidad del Valle. Docente del programa de Psicología- Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Fundación Universitaria de Popayán (Cauca, Colombia); Investigadora del grupo COGNOSER del programa de Psicología- Fundación Universitaria de Popayán. Correo electrónico: mariange308@hotmail.com

Breve Introducción sobre las Contribuciones que Sigmund Freud realiza desde una Comprensión Clínico-Psicológica en la Formación de las Organizaciones Psicóticas

Sigmund Freud (1903), a partir de las memorias que Daniel Paul Schreber, escribió sobre la evolución de su enfermedad "Nerviosa" en: *Memorias de un Enfermo Nervioso* (1979), durante el tiempo que estuvo hospitalizado en el Hospital de Sonnestein en 1844. Sigmund Freud, estudio su obra y un año después, publica un comentario acerca de ella (Memorias de un Neurópata, 1903); Freud (1903), nunca conoció personalmente al presidente Schreber, solo lo hizo a través de su libro.

El presidente Schreber, llamándose así en su delirio, era psicótico; a partir de este caso, Freud comenzó a realizar una aproximación conceptual sobre la formación de las organizaciones psicóticas, y llegó a comprender que el psicótico sustrae gran parte de su carga a los objetos libidinales y al mundo en general, vive en su espacio interior, y en consecuencia, no podría tener acceso al Psicoanálisis (Nasio, 2001).

Es así, como Freud a partir del caso Schreber, se permite realizar contribuciones a los conceptos de la ubicación del Sí mismo, tomando como objeto libidinal el concepto de narcisismo, y el concepto de represión. Freud se ocupa de esta patología con una mirada distinta, ya no va a tener que ver con la clínica psiquiátrica de esa época, que se encargaba de observar solamente al sujeto en su conducta, y no desde la lógica interna del discurso del sujeto, lo cual logra que Freud, se separe de las concepciones psiquiátricas de esa época entorno a la Psicosis (Nasio, 2001).

Para esto, Freud trata de demostrar que la locura debe comprenderse, no desde el punto de vista del observador, sino desde el interior, desde el punto de vista del que delira. Es aquí donde el inconsciente para Freud, obedece a una lógica rigurosa en sus manifestaciones clínicas; en este sentido, el delirio es comprendido como un intento de curación, frente a la experiencia de derrumbe mental (Nasio, 2001).

A partir de las contribuciones de Freud en torno a la Psicosis, serán entonces sus herederos quienes explicaran respecto a las comprensiones de Freud, la formación de las Organizaciones Psicóticas; donde principalmente a través de Melanie Klein (1929), quien situará la Psicosis sobre una explicación de una relación arcaica con la madre, Jacques Marie Émile Lacan (1966), quien va a efectuar un avance decisivo sacando el mayor partido posible de ciertas nociones freudianas en: *Historia de una Neurosis Infantil* (1917-1919), para individualizar un concepto específico que juegan las estructuras simbólicas "Lo real por vía del Imaginario", en la comprensión de los procesos psicóticos como la forclusion. Donald Woods Winnicott (1959), quien no elaboro una teoría sobre la Psicosis, pero suministró unas ideas de la teoría del desarrollo emocional temprano, en la concepción biológica de los cuidados maternos, y Françoise Doltó y Jean Bergeret (1979-1980), con la contribución francesa al Psicoanálisis, en tanto a sus aportaciones

clínicas sobre las organizaciones psicóticas en las nociones de: sujeto, lenguaje, deseo, cuerpo, estructura de personalidad y rasgos del carácter psicóticos, esquizofrénicos y paranoicos.

Estos, son los aportes teóricos que nuestro Padre en cada contribución al Psicoanálisis, permite comprender hacia un camino de la subjetividad, y en particular, a la lógica interna que se mueve en un mundo psíquico cargado de manifestaciones inconscientes.

Metodología

Para el presente artículo se emplea un Análisis Textual, sobre las relaciones conceptuales utilizadas en textos de corte psicoanalítico, con el fin, de expresar argumentativamente dichos conceptos.

Por lo tanto, este análisis permite reflexionar sobre la necesidad de comprender aquellos aportes teóricos de corte psicoanalítico a través de la historia, en una comprensión Clínico-Psicológica, que explica las formaciones que subyacen a la Psicosis en tanto estructura psíquica.

La Paranoia, una Comprensión desde la Lógica Interna en el Discurso del Sujeto

Para Freud (1910), la paranoia, es la expresión de una fijación narcisista y también de la lucha contra esta fijación. La paranoia, presenta unos mecanismos que la ponen en juego: el primero, la proyección, entendida como un mecanismo de defensa que opera en situaciones de conflicto emocional o amenaza de origen interno o externo, atribuyendo a otras personas u objetos los sentimientos, impulsos o pensamientos propios que resultan inaceptables para el sujeto (Nasio, 2001).

Es así, como en este mecanismo se proyectan los sentimientos, pensamientos o deseos que no terminan de aceptarse como propios, porque, generan angustia o ansiedad dirigiéndolos hacia algo o alguien, y atribuyéndolos totalmente al objeto externo.

El segundo mecanismo que presenta Freud sobre la paranoia es la represión. En la paranoia, consiste en un desprendimiento parcial o general de la libido, la libido que estaba asociada a objetos exteriores se repliega sobre el yo. Ese proceso calificado como silencioso, sería la etapa de la represión propiamente dicha, mientras que el delirio, sería la expresión de un retorno de lo reprimido, que vuelve a volcar la libido en objetos que ésta había abandonado (Nasio, 2001. Pp 62,65).

Para Freud, la nueva realidad creada en la locura es siempre inadaptable, no para el sujeto que vive esta realidad psíquica, sino más bien, para quienes le rodean; una cultura que vive una realidad guiada por un código de valores (normas, política, leyes...), una cultura que nazca de donde nazca, impregnará a los sujetos en sus consciencias limitando sus capacidades de expresión, de revelación. Es por esto que, la

distinción principal entre Neurosis y Psicosis que Freud plantea, queda plasmada en el siguiente fragmento: "*La Neurosis no desmiente la realidad, se limita a no querer saber nada de ella; la Psicosis la desmiente y procura sustituirla*" (Nasio, 2001, quien retoma los postulados de Freud, 1910: pág. 195).

Es así como Freud, deja abierta la posibilidad de que en la Psicosis también se recurra a la fantasía como material para la nueva realidad sustituta a partir, de los fragmentos del vínculo que el sujeto había tenido con la realidad hasta el momento (huellas mnémicas, representaciones inconscientes).

Una Relación con la Madre que determina una Organización Compleja en la Construcción que el Sujeto Forma de la Realidad

En sus aportes teóricos, Melanie Klein (1930), no teorizo en rigor la Psicosis y Neurosis Infantil, pero fue la primera en psicoanalizar niños y en dar nuevos puntos de referencia para las Psicosis. Trato a niños muy pequeños que presentaban perturbaciones graves de la personalidad, cada tratamiento basado en el análisis de niños, le brindaba la oportunidad de formular preguntas, confirmar hipótesis, de realizar progresos técnicos audaces, y de producir nuevas teorizaciones sobre las organizaciones psicóticas en los niños, teorizaciones revolucionarias para la época (Ledoux, 1987; quien retoma a Klein, 1930 p 9-16).

A partir de 1929, los aspectos técnicos fundamentales de la práctica de Klein, obedecían a los mismos principios del análisis en el adulto (el descubrimiento de la técnica del juego, y la existencia de la transferencia con los niños), por ejemplo: el niño no produce asociaciones verbales como el adulto, por el contrario, juega, se mueve, se manifiesta en diferentes modos expresivos que son considerados por Klein como simbólicos, al representar un discurso de transferencia, pueden ser objeto de interpretación, y permite tener acceso a lo inconsciente a través de sus fantasías.

Otros aspectos fundamentales en la práctica de Klein, es la consideración de que en la *angustia* está el centro de la cura y se debe construir la situación analítica. La angustia, es un motor pero también un freno, a veces habrá que aliviarla, a veces habrá que suscitara para poder interpretarla. Para esto, se tendrá contacto con el inconsciente del niño y se actúa sobre la angustia, por un lado, movilizándola mediante la interpretación, por otro, movilizando las angustias más profundas siempre mediante la interpretación, a fin de mantener el interés del niño por su tratamiento (Ledoux, 1987; quien retoma a Klein, 1929, p 86).

Es así, como a partir de la práctica Klein, se fundamentan conceptualizaciones teóricas para la comprensión de la Psicosis en los niños al tratar el caso de Dick, quien era un niño de cuatro años que por la pobreza de su vocabulario y desarrollo intelectual estaba en el nivel de un niño de 15 ó 18 meses. Presentaba dificultades de adaptación y relación emocional con su ambiente, carecía de afecto y era indiferente a la presencia o ausencia de la madre o su niñera, no tenía casi intereses, no jugaba y no tenía contacto con su

medio, generalmente articulaba sonidos ininteligibles pero tampoco los deseaba, repetía constantemente ciertos ruidos cuando hablaba, y utilizaba incorrectamente su escaso vocabulario.

Más aún, cuando la madre advertía a veces claramente en Dick una actitud fuertemente negativa, al expresar precisamente lo contrario de lo que se esperaba de él por ejemplo, si la madre lograba hacerlo repetir junto con ella algunas palabras, con frecuencia Dick las alteraba completamente, aunque otras veces podía pronunciar perfectamente esas mismas palabras. Además, a veces repetía correctamente las palabras, pero seguía repitiéndolas en forma incesante y mecánica hasta que saturaba a todos.

Lo anterior, en la práctica de Klein sobre la (oposición y obediencia de Dick), no se reflejaba afecto ni comprensión alguna, además, cuando se lastimaba, demostraba gran insensibilidad al dolor y no experimentaba el deseo universal de todo niño pequeño de ser consolado y mimado.

Es así, como desde el principio de la práctica de Klein en el caso de Dick, sólo rara vez había manifestado angustia, e incluso en un grado anormalmente reducido, con excepción de cierto interés especial: el primero, la existencia desde el primer año de vida del niño de pecho, en particular la precocidad de la aparición del conflicto edípico y del superyó precoz y feroz; este es sometido a pulsiones agresivas y destructoras, es sometido a la fragmentación que elabora mecanismos de defensa precoces, donde se encuentra el *clivaje del yo*, expresión creada por Freud (1927), como un estado de incoherencia de un fenómeno estructural. Más adelante sobre estos aportes freudianos, Klein retomó esta "expresión" para desplazar el clivaje hacia el objeto de deseo, al ser considerado como un mecanismo de defensa que poco a poco moldean el yo, y elaborar su teoría de los objetos en una relación estructural con la madre (Nasio, 2001; quien retoma a Klein, 1929 p 86).

El segundo aspecto fundamental en la teoría de Klein es el *sadismo*, considerado como la extraña crueldad y la agresividad que caracterizan la primera infancia desde el primer año de vida del niño. Desde el comienzo del juego con el niño están presentes las pulsiones destructoras, el niño de pecho es un "Gran Sádico", un "Gran Asesino", en el plano de sus fantasías, es aquí donde en la práctica de Klein el suscitar la angustia era indispensable para reconocer aquellas pulsiones agresivas del niño (Nasio, 2001; quien retoma a Klein, 1929 p 88).

El tercer aspecto fundamental en la teoría de Klein, considera la *noción de situación ansiogena*. Esta se genera porque el sadismo del niño desencadena la angustia y también, porque él la imagina bajo el efecto del temor a las represalias, y la reacción contra él, de la acción agresiva y destructora que dirigió contra los objetos; el niño se siente entonces, amenazado por las mismas armas que él mismo utilizó, es el "yo" el que siente la angustia, y se protege mediante mecanismos de defensa (Nasio, 2001; quien retoma a Klein, 1929 p 88).

Por último, el cuarto aspecto fundamental en la teoría de Klein es la *construcción de la realidad*. El niño, es quien debe crear la realidad, debe simbolizarla mediante las "Pulsiones destructoras", "Sádicas", debe tratar de destruirlas, de atacarlas en sus fantasías; para esto la angustia es el motor de este proceso, porque, es el agente de la identificación, y es el desencadenante de una abundante formación de símbolos y fantasías (Nasio, 2001 Pp 89,90).

Lo anterior, permite comprender que en el caso de Dick, la desusada inhibición de su desarrollo era el fracaso en sus etapas primitivas de formación psíquica, lo genital había intervenido muy precozmente, esto produjo una prematura y exagerada identificación con el objeto atacado y contribuyó a la formación de una defensa igualmente prematura contra el sadismo; El "Yo" había cesado el desarrollo de su vida de fantasía y su relación con la realidad. Después de un débil comienzo, la formación de símbolos se había detenido, las primeras tentativas habían dejado su huella en un interés que, aislado y sin relación con la realidad, no podía servir de base a nuevas sublimaciones, el niño era indiferente a la mayor parte de los objetos y juguetes que veía a su alrededor, y tampoco entendía su finalidad o sentido. El desarrollo ulterior de Dick había sido perturbado porque el niño no podía vivir en fantasías la relación sádica con el cuerpo de la madre.

La Contribución Lacaniana en la Psicosis

Ledoux (1987), quien cita a Lacan (1966), refiere que es considerado como el psicoanalista que más ha conceptualizado en la comprensión de la Psicosis, ya que algunos de sus discípulos: Mannoní, Castets, P.Aulagnier, han conceptualizado acerca de ella, y han sido importantes y bastante conocidos como para que se imponga dar un rodeo y volver al maestro.

Por su parte, Nasio (2001) al citar a Lacan (1966), explica que la Psicosis se define específicamente por la *forclusión*, es decir, por un rechazo específico del significante del nombre del padre (termino considerado como metáfora paterna al lograr la identificación del falo y garantizar la Ley). Esta Ley, es lo que permite la función simbólica, al ser visto al padre como un "Padre Simbólico", que va a ser el significante del Edipo en la castración del sujeto.

Por lo tanto, la forclusión será entonces para la Psicosis, como la represión a la Neurosis (Nasio, 2001; quien retoma a Lacan, 1966; quien toma a Freud 1917-1919).

Es importante precisar que para Lacan (1966), el nombre del padre, dentro de la función simbólica y como significante del Edipo, tiene que ver con la madre, y lo que la madre haga de la palabra del padre, es decisivo para el destino del hijo. Si la madre, reconoce la palabra del padre en su "Función de Ley", el niño aceptará la castración simbólica y accederá al orden simbólico y al lenguaje, entonces, tendrá un nombre y

un lugar en la familia; en caso contrario, permanecerá prisionero de lo imaginario sometido a una relación dual (Nasio, 2001; quien retoma a Lacan, 1966 p 85).

La característica principal de la forclusion considerada como "Rechazo específico del padre" en el plano de la fantasía del niño en la Psicosis, consiste en que todo sucede como si no hubiera habido reconocimiento, no se elaboró un desarrollo en la función simbólica, no se elaboró un "Padre Simbólico", se creó un vacío, un hueco, pero hay retorno de los significantes repudiados, y ellos reaparecen en lo real bajo forma alucinatoria, bajo la forma de una realidad marcada por el sello de lo imaginario, y se pone en evidencia la ausencia del nombre del padre en lo simbólico (Nasio, 2001; quien retoma a Lacan, 1966 Pp 87,88).

Consecuente en lo simbólico, la condición de sujeto depende de lo que le suceda al otro, lo que en el sujeto sucede está articulado como discurso. Es así, como el inconsciente de este sujeto, siempre estará marcado por el discurso un otro (Nasio, 2001; quien retoma a Lacan, 1966 p 91).

De esta manera, Lacan (1966) plantea que el inconsciente está estructurado como un lenguaje, porque le permite conceptualizar. El psicótico habla, se encuentra dentro del universo del lenguaje, sin embargo, lo que ocurre en él, es que ese lenguaje no lo incluye como sujeto (Nasio, 2001; quien retoma a Lacan, 1966 p 91).

Es aquí donde Lacan (1966), va a cuestionarse sobre la Psicosis, va a preguntarse ¿Porque eso que es rechazado en lo simbólico aparece de nuevo en lo real? Para resolver este cuestionamiento, toma el análisis que (Freud, 1910), hace del caso Schreber, donde encuentra que ese discurso interior, ese inconsciente no simbolizado, es lo que aparece en el delirio místico de Schreber; y así, Finaliza su conceptualización, dejando una teoría de la Psicosis en plena evolución para la época (Nasio, 2001; quien retoma a Lacan, 1966 p 92).

Una Contribución Inglesa sobre el Desarrollo Emocional Temprano en la Concepción de los Cuidados Maternos: La Maduración

La comunicación en el desarrollo emocional temprano están fuertemente ligadas con el establecimiento de las relaciones objétales. Para esto, Donald Winnicott (1959), en su contribución a esta teoría sobre la concepción de los cuidados maternos, plantea que deben ser continuos y permanentes a fin, de que no se produzcan discontinuidades en el crecimiento y la maduración; estos cuidados, instauran una personalidad unitaria y al reconocer fallas en la estructura unitaria (lactante-madre), el niño puede estar susceptible de producir una angustia inconcebible, fuente original de las perturbaciones neuróticas y psicóticas. Sobre las perturbaciones psicóticas Winnicott refiere:

El origen de las psicosis no es contemporáneo del Edipo, se sitúa en una estadio en el que el ser humano inmaduro depende realmente de los cuidados del medio, en una situación de máxima dependencia, de dependencia doble, antes que un tercero entre en escena. (Ledoux ,1987; quien retoma a Winnicott, 1959 p 40).

Las reflexiones de Ledoux (1987), sobre los postulados de Winnicott (1959), se refieren principalmente a la presentación de objeto, como un buen cuidado materno en la relación madre-hijo. El bebé no se halla sujeto a las satisfacciones instintivas de la madre, por el contrario, trata de encontrarse y adaptarse por sí mismo al objeto (seno o biberón).

Otras reflexiones teóricas que realiza Winnicott en la relación "Madre-Hijo", es el *holding* o sostén, considerado como el entorno que facilita la evolución de la dependencia a la independencia; el *handling*, considerado como manipulación o manejo en el cuidado corporal que hace la madre de su hijo. A partir de estas reflexiones teóricas, cuando el medio ambiente es bastante bueno, entonces, el proceso de maduración tiene como resultado una personalidad infantil que logra cierto grado de integración al amparo del apoyo del yo (adaptación de la madre a las necesidades de su hijo), y con el tiempo de forma más independiente.

Estas reflexiones en el desarrollo emocional temprano de la personalidad infantil que constituyen los procesos de maduración, son lo que van a fortalecer la Salud Mental de los sujetos (Ledoux ,1987; quien retoma a Winnicott, 1959 p, 41)

Una Contribución Francesa sobre las Organizaciones Psicóticas

Françoise Dolto (1979), en una contribución psicoanalítica francesa en torno a las organizaciones psicóticas, plantea que la infancia presenta un papel fundamental para el desarrollo de la persona, se reconoce al niño desde su más tierna infancia como sujeto de Sí mismo, en una línea del Psicoanálisis Freudiano que considera al paciente como el sujeto de sus deseos inconscientes. Sobre esta línea Dolto refiere: *"El papel del psicoanalista no es desear algo para alguien sino lograr que pueda alcanzar su deseo"* (Ledoux ,1987; quien retoma a Doltó, 1979 p, 57).

Estas reflexiones de Dolto contribuyen en comprender la concepción en un encuentro de (madre, feto, y padre), porque el feto, es un ser humano en potencia que se comunica inconscientemente con la madre; por lo tanto, los estados emocionales de la madre, así como todo lo que le sucede, marcaran la vida psíquica del feto sobre una madre que al no reconocer su concepción puede dar a luz a un niño que será psicótico (Ledoux, 1987).

Las teorizaciones que Ledoux (1987), cita en Doltó (1979, págs. 59, 60,61), describen el desarrollo del niño en una serie de "Castraciones" que posibilitaban la simbolización: *la castración umbilical*, como la

separación del cuerpo a cuerpo por nutricio que debe realizar la madre mediante el lenguaje; *la castración oral*, permite la posibilidad para él o ella, de acceder a un lenguaje que no sea únicamente comprensible por la madre, lo cual, le permitirá al infante no seguir dependiendo exclusivamente de la madre; *la castración anal*, considerada como el descubrimiento de una nueva relación viva con el padre, y con otras mujeres, es entrar en el actuar en la sociedad.

Cada una de las castraciones en la teoría de Dolto es una especie de prueba tras la cual, el niño crece y se humaniza; la responsabilidad de los padres es ayudarlos a atravesarlas con éxito, y al mismo tiempo, moldear la imagen del cuerpo en la historia de sus reelaboraciones sucesivas. Para esto, Dolto añade el adjetivo "Simbolígeno" al término castración, sobre la palabra castración refiere: "*Significa en francés, la mutilación de las glándulas sexuales, es decir, un ataque que deja irreversiblemente estéril al individuo castrado. En psicoanálisis la palabra castración, da cuenta del proceso que se cumple en un ser humano, cuando otro ser humano le significa que el cumplimiento de su deseo, con la forma que él querría darle, está prohibido por la Ley; significación que pasa por un lenguaje gestual, mímico o verbal*" (Ledoux 1987; quien retoma a Dolto, 1979 p 65).

Es así como Dolto (1979), postula que gracias a la castración se puede favorecer el desarrollo de la individuación. Con esto, se refiere la comunicación de los cuerpos que resulta creadora, en una comunicación del "Lactante" a sujeto "Madre" como primer objeto deseante y objeto total, después con el padre, sus allegados, y otras personas como los educadores, quienes contribuirán y recordaran todo este proceso construido en la primera infancia del niño, y moldear en compañía de los pares el desarrollo del lenguaje del niño (Ledoux, 1987).

Las reflexiones de Dolto (1979), permiten comprender que el ser humano es un ser de lenguaje, incluso en el vientre de la madre; mientras que para Freud (1915), el sueño, reflejado como un síntoma patológico, es un lenguaje difícil de descifrar, porque el síntoma es entendido como un sustitutivo de una expectativa de satisfacción, provocado por un proceso de represión ante situaciones o pensamientos que resultan conflictivos (Ledoux 1987).

Una Comprensión sobre las Estructuras Psicóticas en los Postulados de Jean Bergeret

Jean Bergeret (1980), presenta un panorama psicoanalítico francés sobre la comprensión de las organizaciones psicóticas, en sus reflexiones sobre "Noción de Estructura de Personalidad" y los "Rasgos del Carácter". Sobre la noción de estructura de personalidad Bergeret refiere: "*Corresponde aquello que en un estado psíquico mórbido o no, está constituido por elementos metapsicológicos profundos y fundamentales de la personalidad, fijados en un ensamblaje estable y definitivo*" (p 75).

Bergeret, al referirse a la metapsicología en aspectos teóricos del psicoanálisis, se refiere a los hechos psíquicos en su conjunto, especialmente a lo inconsciente, por lo tanto, la persona considerada verdaderamente sana, con una Psicosis o Neurosis, no es simplemente la que se declara como tal por ejemplo: una estructura psicótica no descompensada, es mucho más verdadera, mucho más rica en potencial de creatividad y mucho menos alienada, su campo de creatividad considerado como (el juego pulsional), es la base de todas aquellas relaciones objétales que conserva en sí tantas fijaciones conflictuales como en la mayoría de sujetos considerados "Normales", en sus procesos primarios y secundarios.

Es por esto que, un individuo con una estructura psicótica que recibe un tratamiento correcto, conservara intactas todas sus oportunidades afectivas y relacionales de retornar a una situación de normalidad nuevamente, pero también, puede llegar a descompensarse sin que su estatus anterior de normalidad se vea afectado (Bergeret, 1980).

Es así, como la noción de estructura de personalidad a la que se refiere Bergeret, no se puede confundir con un simple inventario de síntomas como los llamados en el Modelo Medico, sus comprensiones sobre la Psicosis refieren que las verdaderas estructuras no originan personalidades pseudo- normales es decir, personas que funcionan por imitación, que se adaptan al medio, a los demás, y son socialmente exitosos, pero ante una situación estresante o inesperada, pueden desarmarse o evolucionar a un estado superior, y pueden concluir a lo que menciona Canguilhem (1966): *"Estados sucesivos de adaptación, readaptación y desadaptación, que genera un comportamiento con características diferentes a las usualmente vistas en el individuo frente a una frustración"*.

Las reflexiones de Bergeret, no solo proponen la Psicosis desde una perspectiva cultural, propone la noción de los "Rasgos del Carácter Psicótico, Esquizofrénico y Paranoico". Las nociones psicológicas no denominan un " Carácter Psicótico", sino más bien, se habla de una pre-psicosis, que no es constituida tanto como una anormalidad patológica, es constituida como una organización de un estado psicótico que se observa en un periodo de vida de un enfermo psicótico anteriormente a la aparición de sus síntomas (Bergeret,1980 p 225).

Es así como el estado pre-psicótico, presenta en el carácter psicótico los siguientes rasgos: mecanismos de defensa en vivencias contradictorias (gratificantes por un lado e inquietantes por otro), el comportamiento defensivo al mostrarse como una "Armadura Caracterial" en el seno de una estructura neurótica. Es ahí, donde se puede encontrar algunos de estos rasgos ocultos por ejemplo, en políticos, artistas y escritores.

Las reflexiones teóricas de Bergeret acerca de los "Rasgos del Carácter Psicótico", menciona por ejemplo, que en el estado pre-psicótico del sujeto se encuentran los rasgos de carácter esquizofrénicos. Sobre los "rasgos del carácter esquizofrénicos" Bergeret refiere: *"Las emociones llevan a la inversión la mayoría de las"*

funciones del "Yo" en los procesos de pensamiento, y la intrincación ambivalente de los componentes relacionales de ternura y hostilidad' (p 267).

Los rasgos del carácter esquizofrénicos, constituyen un fondo común de comportamiento, por ejemplo: un comportamiento frío, áspero, de soledad sentimental, dificultad de comunicación, inseguridad, tendencia al aislamiento, dificultad en las relaciones sociales, poca simpatía, y en algunos casos los celos (Bergeret, 1980 p 268).

Por último, dentro de los aportes de Bergeret sobre la noción de estructura, postula los "Rasgos de Carácter Paranoicos". Estos son considerados en aportes que Bernard y Brisset refieren a esta contribución de Bergeret como: *la fijación de un temperamento agresivo en formas expresivas de frustración o reivindicación*. Es así, como se logran establecer algunos elementos comprensivos de una estructura paranoica, gracias a los aportes teóricos de corte psicoanalítico, en las reflexiones que Bergeret refiere sobre la comprensión de las organizaciones psicóticas.

Para Reflexionar

La formación de las organizaciones psicóticas, parecen evidenciar desde la comprensión de la locura que Sigmund Freud (1903) postula, que esta parte desde el interior, desde el punto de vista de quien delira, con la realidad donde la subjetividad autónoma de quien delira, es condicionada por el exterior. Su reconocimiento se da desde los aportes que distintos autores del Psicoanálisis, entre estos Melanie Klein (1929), Donald Winnicott (1959), Jacques Marie Émile Lacan (1966), Françoise Doltó (1979), y Jean Bergeret (1980), elaboran sobre una comprensión de las organizaciones psicóticas.

El conflicto psicológico de los delirios en la Psicosis, con la realidad actual que presente el sujeto y las teorías de la Neurosis y la Psicosis, partiendo y terminando en la negación y condicionamiento externo del sujeto, quien al ser observado solo desde fuera, es desgarrado de su propia certeza de Sí mismo. Los mecanismos observados por Freud en la Paranoia, la proyección como defensa de lo inaceptable para el sujeto son definidos por lo inaceptable para el exterior, las normas sociales, normas de los padres y de algunos procesos de institucionalización donde la palabra del sujeto es acallada por otro que domina su experiencia, son las que determinan lo inaceptable; el pensamiento y sentimiento de los sujetos son negados en esta ecuación, lo predominante son las proyecciones del exterior hacia estos sujetos, re-direccionando todo el mecanismo de defensa y formando la defensa del exterior ante el sujeto psicótico.

Esta mudanza del mecanismo se da de la misma forma en la *represión*, ya no es el sujeto que delira quien se desprende de su libido, su relación con el exterior es la que se repliega y sus efectos son los que buscan reprimir el "Yo"; por lo tanto, el delirio que es la expresión de esta represión, y se despliega de acuerdo a como el entorno condiciona y constituye el "Yo" del sujeto delirante, y la libido propia es substituida por

una libido impuesta por "Otro". La misma técnica del juego de Klein (1929), se ve transformada en la interacción e imposición del exterior sobre el sujeto, ya no será tomado en cuenta el juego y la angustia del niño que se mueve y manifiesta libremente, se imponen las asociaciones verbales del adulto, sin permitir la formación del sujeto y por tanto, deteniendo el encuentro y reconocimiento de Sí mismo. De este modo, el sadismo de Klein es remplazado por un "Destructor" pero del Sí mismo- ya no es el niño quien busca desde sus pulsiones destruir, es el exterior.

El efecto derivado al dejar de lado al sujeto es el acallar su comprensión de Sí mismo, en relación con los aspectos fundamentales de Klein; la angustia y el sadismo para la construcción de la realidad, son trasladados a una realidad constituida desde el exterior, las armas de defensa son armas ajenas y por tanto, la formación de símbolos y fantasías no son el resultado de la angustia del "Yo", son el resultado de una forclusion, como la observa (Nasio,2001;sobre los postulados de Lacan,1966) , al rechazar el significante del nombre del padre, es el rechazo al significante del propio "Yo". Lo cual, cambia el vacío marcado por lo imaginario por un vacío de la inexistente constitución y conciencia de Sí mismo.

También, debemos comprender que toda organización psicótica está precedida por ausencias en el vínculo afectivo, al ser el protagonista de una relación que implica que cuando un niño expresa una necesidad lo hace con el propósito de recibir de la madre una respuesta afectiva. Por lo tanto, un desarrollo emocional ausente de expresiones y comunicación afectiva en la relación (madre- lactante- niño), establece conflictos psíquicos en un futuro.

Es así, como las experiencias emocionales que la madre haya significado, van a configurar los fantasmas arcaicos- sustrato simbólico del contenido representacional, los cuales, se van configurando en la relación con la madre, el padre y el núcleo familiar.

Referencias

- AJURIAGUERRA, Alfredo, LÓPEZ A. (1976). *Manual de Psiquiatría Infantil*. Tercera Edición. Toray Masson, S.A. Barcelona.
- APREDA, Gustavo Adolfo. (2004). *Epistemología y Psiquiatría*. Revista Argentina de Clínica Neuropsiquiátrica ALCMEON, Fundación Argentina de Clínica Neuropsiquiátrica. XIV, Vol. 11, (4).
- BERGERET, J (2001). *La Personalidad Normal y Patológica*. Editorial: Gedisa. Barcelona.
- BERGERET, J (1990). *Manual de Psicología Patológica*. Segunda Edición. Editorial: V Masson Barcelona.
- CAPARRÓS, Nicolás (2004). *Ser Psicótico Las Psicosis*. Editorial: Biblioteca Nueva, S.L Madrid.

DOLTO, F. (1984). *La Imagen Inconsciente del Cuerpo*. Editorial: Paidós. Segunda Edición, 2003. Buenos Aires.

FREUD, S. (1885). "Estudios Sobre la Histeria". En: *Obras Completas, t. I*. Traducción Luis López-Ballesteros. Editorial: Biblioteca Nueva. Madrid 1981.

_____ (1916) [1917]: "Lecciones Introductorias al Psicoanálisis XVII. El Sentido de los Síntomas". *Obras Completas, t. II*. Traducción: Luis López Ballesteros. Editorial: Biblioteca Nueva. Madrid, 1981.

_____ (1916) [1917]: "Lecciones Introductorias al Psicoanálisis XXIII. Vías de Formación de Síntomas". *Obras Completas, t. II*. Traducción: Luis López-Ballesteros. Editorial: Biblioteca Nueva. Madrid.

_____ (1974). *El Yo y los Mecanismos de Defensa*. Editorial: Paidós. Buenos Aires.

_____ (1981). *Compendio del Psicoanálisis (1938)*. Editorial: Biblioteca Nueva. Madrid.

LEDOUX, Michel, H (1987). *Concepciones Psicoanalíticas de la Psicosis Infantil*. Editorial: Paidós. Buenos Aires

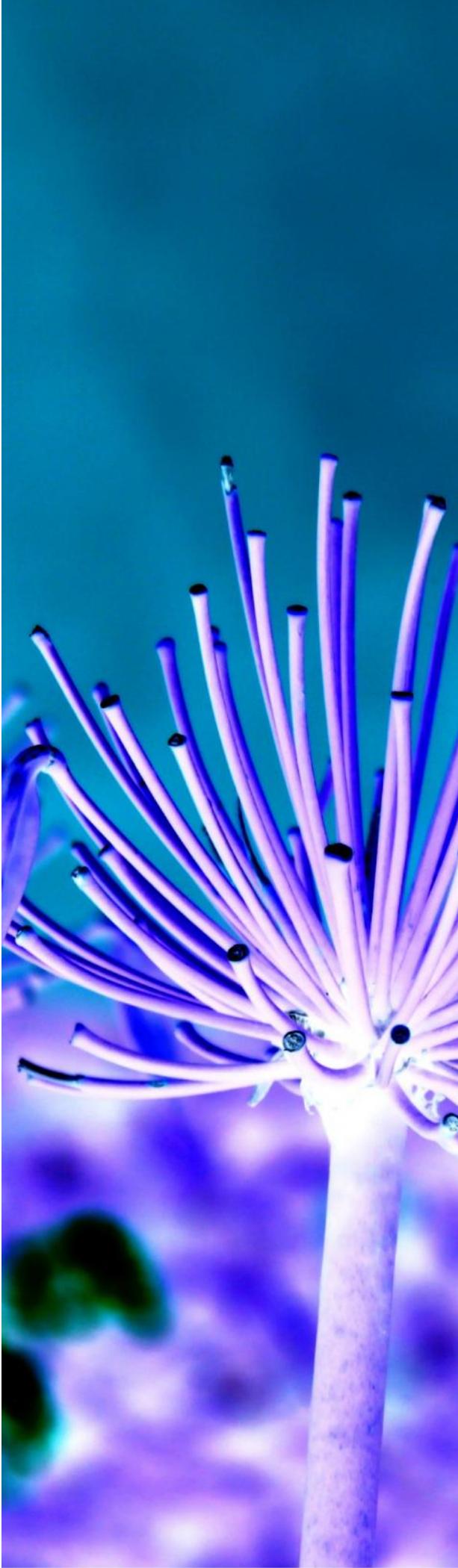
NASIO, J.D (2008). *Mi Cuerpo y sus Imágenes*. Editorial: Paidós. Buenos Aires.

_____ (2006). *Los Gritos del Cuerpo*. Editorial: Paidós. Buenos Aires.

_____ (2001). *Los Más Famosos Casos de Psicosis*. Editorial: Paidós. Buenos Aires.

_____ (1996). *El Placer de Leer a Freud*. Editorial: Gedisa. Buenos Aires.

WINNICOTT, Donald (2009). *Clínica Psicoanalítica Infantil*. Editorial: Horme Paidós Buenos Aires.



Artículos

Teóricos

El Sentido de Vida como Reflexión y el Bienestar Psicológico como el Objetivo de la Psicoterapia

Ellisson Mike Andrade Dussán*

Resumen

El presente ensayo es construido desde la perspectiva de la psicología humanista- existencial, el principal referente teórico empleado es el constructo sentido de vida planteado por Viktor Frankl. Se inicia con breve reflexión filosófica, pasando a una psicológica, luego se dedica un apartado especial a la obra el *Hombre en busca de sentido*, finalmente es resaltada la idea que la reflexión en torno al sentido de vida favorece el objetivo de la psicoterapia entendido como posibilitar el bienestar psicológico.

Palabras Clave: Psicología Humanista-Existencial, Sentido de Vida, Bienestar Psicológico.

Recibido: 20 de Noviembre de 2015 / **Aprobado:** 30 de Diciembre de 2015 / **Universidad Surcolombiana– Colombia**

Referencia Recomendada: Andrade-Dussán, E. M. (2015). El sentido de vida como reflexión y el bienestar psicológico como el objetivo de la psicoterapia. *Revista de Psicología GEPU*, 6 (2), 149-157.

* Estudiante de décimo semestre de Psicología, Universidad Surcolombiana, Neiva-Huila. Correo electrónico: elian201166@hotmail.com

Introducción

A lo largo de la historia el ser humano se ha preguntado por el sentido de la vida. De este cuestionamiento han surgido variedad de respuestas y planteamientos, los cuales hacen que sean amplias las concepciones y discusiones en torno a este constructo, sin embargo mi intención es apoyar aquellas concepciones que reconocen el sentido de vida, en la lucha constante por estar bien, ser mejores cada día, y en general que la vida se conserve, a pesar de lo difícil que puede resultar mantener este ideal.

Algunas de estas ideas las podemos apreciar en la tradición griega, en la cual el sentido se encuentra asociado a lo bueno, a las virtudes y al desarrollo de las potencialidades humanas, para hablar del bienestar humano es importante mencionar que Aristóteles en su ética a Nicómaco invita a los hombres a vivir en concordancia con su daimon, ideal o criterio de perfección, por ser una gran aspiración humana, que dota de sentido la vida (Vázquez, Gonzalo, Rahona, & Gómez, 2009) reconociendo en esta tradición filosófica una concepción del conocida como bienestar eudaimónico.

De esta manera, el hombre ha de tener la esperanza de un mañana mejor, pero ese mañana se construye con esfuerzo y la conciencia de que son nuestras acciones las que determinan que el bien que anhelamos se haga realidad. Para desarrollar esta idea emplearé como el principal referente teórico a Viktor Frankl, quien ha desarrollado sus planteamientos centrado en lo importante que es para el hombre encontrarle un sentido a su propia existencia, logrando una amplia elaboración conceptual, y de extraordinaria aplicación a la vida práctica del ser humano, por cual ha sido utilizada en muchísimos estudios y ha sido empleada con gran éxito en la psicoterapia humanista-existencial.

A la vez, relaciono el logro de sentido de vida con la obtención del bienestar psicológico, que es un concepto trabajado actualmente y que se busca posibilitar su obtención en la psicoterapia, comprendiendo ser humano desde su complejidad. En torno a la elaboración teórica y su importancia para la psicoterapia desarrollo las ideas expuestas en este escrito. A la vez, trabajaré los argumentos a la luz de la psicología humanista-existencial al estar en acuerdo con su concepción del ser humano; autónomo, libre, consciente, responsable, comprometido con el entorno al que pertenece, al respecto Peláez afirma: "La certeza de una concepción integral del ser humano y su responsabilidad con el entorno al que pertenece" (Peláez, Lozada, & Olando, 2013) reconociendo la importancia que tiene para el hombre responderse a si mismo pero también a la sociedad por el sentido de su existencia, desarrollando sus potencialidades y valores.

Para este análisis iniciare con una breve reflexión filosófica tomando el constructo sentido de vida como una pregunta universal, para pasar a una visión desde la psicología en la que se indaga por lo singular, lo particular de cada ser, lo que le da sentido a cada persona y le beneficia su propia comprensión ante las diferentes y en muchas ocasiones difíciles circunstancias de la vida, y favorece el bienestar psicológico,

entendido como las capacidad de afrontar las dificultades y luchar siempre por un mañana mejor, razones por las cuales estos son excelentes elementos a ser considerados en practica psicoterapéutica.

Filosofía, Sentido de Vida y Psicología Humanista

Para el ser humano preguntarse por el sentido de la vida le remite a dos miradas la primera desde la filosofía en torno al conocimiento universal, ¿Cuál es el sentido de la vida en sí misma? y en segunda medida desde la psicología por el sentido de vida personal, ¿Cuál es el sentido de la vida para cada sujeto? lo cual nos lleva a indagar en la subjetividad, en lo mas íntimo de cada ser, en los conocimientos que construimos sobre sí mismos y nuestra relación con el mundo. En ambas disciplinas se han desarrollado varias propuestas, pero no una definitiva, ya que es un tema complejo ante el cual es difícil dar una única respuesta y es importante mantener abierto el tema para lograr una comprensión integral que posibilite tanto el desarrollo teórico como la aplicación practica que redunde en el bienestar humano.

En primera medida desde la filosofía, en la tradición Griega encontramos la noción del sentido de vida en la búsqueda de la virtud asociada a los ideales, valores y potencialidades humanas llamadas a ser desarrolladas ante los retos y las dificultades que se presentan en la vida, constituyéndose en una tradición filosófica que ve el bienestar del hombre principalmente en su capacidad de realizar sus potenciales y encarnar valores.

De acuerdo con estas ideas, podemos reconocer la importancia que tiene para el ser humano la búsqueda de la virtud a través la reflexión personal y la coherencia que logre en su actuar, constituyéndose en las bases a partir de las cuales se considera al hombre como un ser consiente y responsable de sus acciones. De esta manera reconocemos algunos de los elementos esenciales en la psicología humanista interesada en los problemas de la existencia humana desde una concepción integral, que permita comprender al ser humano en su complejidad y verdaderas necesidades en torno a las relaciones que establece en su condición dada en el mundo.

Para Jean Grondín, filosofo contemporáneo, la pregunta por el sentido de la vida es la pregunta decisiva de la filosofía, sin embargo esta pregunta como tal es reciente. Desde Aristóteles se plantea algo similar en la búsqueda de la felicidad; la finalidad humana es la búsqueda de la felicidad, pero es hasta el siglo XIX con el triunfo de la revolución industrial en la cual solo se plantea estudiar los fenómenos, no las finalidades de la existencia humana, que nace la pregunta como tal, ¿tiene sentido la vida o solo es un absurdo? frente a lo cual plantea: que la vida si tiene un sentido en si misma, el cual el ser humano esta llamado ha descubrir, (Grondín, 2012). Esto en cuanto a la filosofía, desde la donde son muy amplios los postulados que se pueden mencionar pero con esta breve contemplación doy paso a la mirada singular del sentido de la vida.

Dando de antemano, una mirada a la psicoterapia desde la antigüedad, en Sócrates encontramos un claro ejemplo del acompañamiento a sus alumnos en la búsqueda de las virtudes que den sentido a la vida, en la siguiente cita tomada de los diálogos Platón, Sócrates se presenta como un partero de conocimientos:

Los que conversan conmigo, si bien algunos de ellos se muestran ignorantes al principio, hacen maravillosos progresos a medida que me tratan, y todos se sorprenden de este resultado, y es porque Dios quiere fecundarlos. Y se ve claramente que ello nada han aprendido de mí, y que han encontrado en sí mismos los numerosos y bellos conocimientos que han adquirido, no habiendo hecho yo otra cosa que contribuir con Dios a hacerles concebir (Platón, 1992: 190).

De acuerdo a esta cita, podemos reconocer la importancia que tiene dentro de la tradición Griega la reflexión personal en la búsqueda de conocimientos, los cuales parten de la comprensión del sujeto y le permiten entender tanto su interior como la realidad de su entorno, posibilitándole el carácter y las virtudes requeridas para establecer con base en su comprensión la relación entre su propio modo de ser y el mundo. Igualmente nos ilustra un tipo de relación en la cual la interacción entre maestro y discípulo posibilita la comprensión. Lo cual nos da un referente claro de la relación terapéutica que se plantea desde la psicología humanista-existencial actualmente, ya que es el consultante quien con el apoyo y la orientación adecuada del terapeuta debe descubrir el sentido de su propia vida.

De esta manera, damos el paso al ámbito de la subjetividad propio de la psicología, el cual requiere la indagación de los propios significados, para posibilitar el reconocimiento del sentido personal de vida. El descubrimiento de sentidos, se da a partir de los significados que el sujeto elabora de su propia experiencia, por lo que la existencia se ve sustentada en el sentido que el ser humano logra comprender en las situaciones que se plasman en su vida (Velásquez, 2010), así que de la búsqueda personal de sentido es el interés de la psicología, reconocer en las experiencias personales, los elementos valorados por cada cual, contribuye a vislumbrar un horizonte en el cual dirigir las acciones en favor de los propósitos y metas únicos de cada ser, posibilitando su realización.

Por lo tanto, podemos entender la importancia que tiene para la psicología indaga por el sentido que cada persona busca descubrir a su propia existencia, a partir de sus propias experiencias, Emilio Romero plantea como objeto de estudio de la psicología la experiencia, ya que ella permite ingresar en lo más íntimo de la persona y comprender su subjetividad (Romero, 2003). De esta manera podemos resaltar la importancia que tiene estimular y escuchar atentamente el contenido de las vivencias personales y los aprendizajes que estas han dejado.

Asimismo, es importante retomar el concepto de intencionalidad, clave en la psicología humanista y fuertemente relacionado con el constructo sentido de vida, ya que, "Para el ser humano es importante integrar en su conciencia el deseo y la voluntad, de esta manera llegamos al concepto de intencionalidad el cual hace referencia a la afectividad como elemento clave en la toma de decisiones y evaluación de los

valores vivenciados en la experiencia" (De Castro, García, & Eljagh, 2012), puesto que la afectividad es un medio para ingresar en la subjetividad de las personas para su entender su forma de sentir y desempeña gran influencia en la toma de decisiones fundamentales en el futuro, el cual es proyectado con base en las vivencias que han dejado una enseñanza de lo que deseamos lograr y lo que queremos mejorar.

De esta manera, resalto que las personas logramos desarrollar formas únicas y especiales para adaptar nuestro propio modo de ser a las condiciones y exigencias del mundo y que para poder acceder a estos contenidos se requiere de mirar diversos aspectos de la vida de cada ser. Pero ¿Qué pensar cuando las condiciones son difíciles y nos vemos enfrentados al sufrimiento? El cual hace parte de la existencia de todo ser humano, es aquí donde cobra especial relevancia la obra de Viktor Frankl, el planteamiento del sentido de vida asociada a las más terribles circunstancias frente a las cuales se pueda enfrentar el ser humano y ante es vital encontrar un razón para afrontarlas, ya que de esta manera podremos vivirlas adecuadamente.

Sentido de Vida en la Obra de Viktor Frankl

De acuerdo a nuestro interés, sin lugar a dudas Viktor Frankl es uno de los autores que ha trabajado y desarrollado sus planteamientos a partir de la importancia que tiene para el ser humano, el preguntarse por el sentido de su vida como lo expone en su obra EL HOMBRE EN BUSCA DE SENTIDO, la cual es una de las más importantes construcciones teóricas que se han logrado elaborar en torno a este tema. De acuerdo con a sus palabras: "la principal fuerza motivante del hombre es la lucha por encontrarle un sentido a su propia existencia" (Frankl, 2004:121).

Asimismo, podemos reconocer en sus escritos el inmenso valor que tiene en la vida práctica encontrarle un sentido a las situaciones que se nos presentan por difíciles que sean, ya que de esta manera se fortalece nuestra voluntad de sentido para hacerles frente con determinación y con la esperanza de un mejor porvenir, vale la pena mencionar el siguiente apartado de la obra:

El talante con el que un hombre acepta su ineludible destino y todo el sufrimiento que le acompaña, la forma en que carga con su cruz, le ofrece una singular oportunidad –incluso bajo las circunstancias mas adversas –para dotar a su vida de un sentido mas profundo. (Frankl, 2004: 92)

De esta manera, podemos reconocer una característica especial del sentido de vida asociado al sufrimiento humano, el cual es sumamente difícil de soportar y aceptar para todas las persona, pero que desde este planteamiento cobra un especial valor puesto que si le logramos encontrar un sentido para vivirlo, vemos la razón necesaria para seguir luchando a pesar de lo difícil que pueda resultar, con la esperanza de un mañana mejor, ya sea por el bien propio o el de un ser querido al cual se le quiere brindar una enseñanza, un ejemplo de vida o un testimonio para aquellas personas que sufren circunstancias similares logren fortalecerse en la convicción de seguir adelante y no perder la determinación para seguir adelante.

Por lo tanto, retomar a Frankl nos permite profundizar en el valor psicológico del constructo sentido de vida, teniendo en cuenta que a partir de este planteamiento filosófico establece la relación con las vivencias personales dándole el toque subjetivo y por tanto psicológico, lo cual ha sido de gran valor en el campo de la psicología humanista y el trabajo psicoterapéutico con personas que han vivido o atraviesan por circunstancias difíciles ante las cuales es vital encontrarse un sentido para vivirlas como oportunidades para desarrollar las capacidades personales.

De acuerdo con lo anterior, las personas al encontrarnos con retos y circunstancias adversas tenemos la opción de comprender que ante las dificultades podemos poner en juego la recursividad y creatividad, las cuales se ven impulsadas por la fuerza que le imprime el sentido que logramos encontrar a las circunstancias y situaciones que se nos presentan, logrando comprometer nuestra habilidades y desarrollando las potencialidades al hacerles frente a estas adversidades de las cuales nadie se escapa siendo una característica constante de la existencia humana coexistir con el placer y con el dolor, ante lo cual debemos establecer la coherencia necesaria entre su sentido de nuestra vida y las acciones o conductas que se realicemos.

Es de esta manera, es como su técnica psicoterapéutica denominada *logoterapia* mira hacia el futuro, es decir, al sentido y los valores que el paciente quiere realizar en el futuro, al aplicarla el paciente se enfrenta con el sentido de su propia vida, (Frankl, 2004:120) revisando si actúa apropiadamente con dicho sentido o debe replantearse sus actuaciones y planes de vida.

Estos pensamientos fortalecen las posturas terapéuticas que creen en la capacidad del hombre para enfrentar sus problemáticas con el uso de su conciencia y sus valores personales. A la vez resalta la importancia de la responsabilidad al postular que "la logoterapia ve en la responsabilidad humana la auténtica esencia de la existencia humana" (Frankl, 2001: 28) resaltando de este modo lo fundamental que es responderse a si mismo y los demás por nuestra razón de ser.

De este manera la obra de Frankl nos permite reconocer tanto la importancia del logro de sentido de vida personal, así como la capacidad del ser humano de trascender sus propias dificultades y especialmente afrontar el sufrimiento de la mejor manera posible logrando encontrar un profundo valor a la existencia de cada ser en su singularidad.

Relación entre Sentido de Vida y Bienestar Psicológico

Luego de resaltar el sufrimiento como ese elemento esencial resalta Frankl con respecto al sentido de vida daré paso a la relación que se puede establecer entre el constructo "Bienestar Psicológico" que cuenta con diversas formas de ser conceptualizado y en este escrito lo abordare de la siguiente manera: algunos

artículos revisados respecto al tema concuerdan en mencionar los estudios sobre bienestar realizados por Ryan & Deci (2001), quienes "han propuesto una organización de los diferentes estudios en dos grandes tradiciones: una correspondida fundamentalmente con la felicidad (bienestar hedónico), y otra ligada al desarrollo del potencial humano (bienestar eudaimónico)" citado en (Díaz D; y otros, 2006); igualmente estos autores al revisar las perspectivas hedónicas las asocian con el bienestar subjetivo y las eudaimónicas con el bienestar psicológico, planteamientos también mencionados en (Ballesteros, Medina, & Caycedo, 2006).

Frente a este aspecto, es importante puntualizar que las ideas expuestas respecto al sentido de vida, se encuentran asociadas principalmente al tipo de bienestar eudaimónico y su respectiva el bienestar psicológico. "Recogiendo esta tradición de pensamiento, el bienestar psicológico ha centrado su atención en el desarrollo de las capacidades y el crecimiento personal, concebidas ambas como los principales indicadores del funcionamiento positivo" (Díaz, y otros, 2006). Desde esta perspectiva, la pregunta por el sentido de la vida cobra un valor relevante en situaciones difíciles ante las cuales encontrar los argumentos que les sustenten y las razones para enfrentarlos, fortalece la voluntad de sentido logrando que las personas dirijan sus pensamientos y acciones hacia el desarrollo de sus potencialidades, que se ven estimuladas y puestas en acción ante las necesidades y demandas propias de las problemáticas o sufrimientos, circunstancia frente a las cuales el nivel de placer o satisfacción con la vida es bajo, sin embargo, existe la fortaleza para seguir luchando a pesar de lo difícil que pueda resultar.

En esta medida, el deseo y la esperanza de estar mejor así las circunstancias presentes sean de tensión y conflicto, paso a paso con el empleo de las propias capacidades y la puesta en marcha de las estrategias y proyectos generados a partir de la reflexión, hace que las personas experimentemos el gusto de saber que se puede lograr con esfuerzo y dedicación superar las adversidades y a la vez disfrutar de placeres duraderos forjados sobre cimientos sólidos, constituyéndose en las bases del crecimiento personal, procesos acordes con la perspectiva humanista en la cual la intervención psicoterapéutica parte del desarrollo de las potencialidades y valores que puede encarnar el ser humano.

En este sentido, un claro ejemplo se encuentra en la vida y obra de Viktor Frankl con su testimonio vivencial en el que relata que luego de tener un proyecto de vida definido como persona y profesional, al ser llevado a los campos de concentración Nazi tuvo que soportar y afrontar las más difíciles situaciones. Esta experiencia personal le llevó a cuestionarse y replantearse el sentido de su vida, encontrando en su ser, en sus capacidades como persona y talentos como teórico, los motivos y potencialidades que logró desarrollar al máximo dando a la humanidad un gran legado teórico y de aplicación terapéutica, con el cual luego de ser liberado, obtuvo gran éxito y reconocimiento, así como reconstruir su vida, organizar una nueva familia, vivir plenamente, servir a los demás y trascender los límites del tiempo y de su propia muerte (Frankl, 2004).

De allí, su escuela terapéutica denominada logoterapia de miras hacia el futuro, a los valores y potencialidades que el paciente quiere realizar en sus días venideros (Frankl, 2004) posibilitando de esta manera que la consulta psicológica se enfoque en fortalecer las metas y propósitos del consultante, mediante el reconocimiento de aquellas razones que le motivan a esforzarse para lograr conquistar sus propios proyectos, reconociendo sus capacidades y comprendiendo lo valiosa, única y especial que es la oportunidad de existir.

De este modo, la reflexión en torno al sentido de la vida lleva al ser humano a reconocer lo significativo de su existencia, dotándole de argumentos para trabajar en pro de aquello que valora y desea lograr, manteniéndose en la disciplina de corresponder con actuaciones coherentes a su razón de ser. Así mismo, afrontar las crisis no como dificultades insuperables sino como oportunidades para el desarrollo personal, "Ciertamente que la búsqueda humana de sentido y de valores puede nacer de una tensión interior y no de un equilibrio interno. Ahora bien, precisamente esa tensión es un requisito indispensable de salud mental" (Frankl, 2004, P. 127) se constituye en un planteamiento fundamental de la psicología humanista-existencial en la cual la salud mental y el bienestar psicológico no están ajenos de los conflictos y las tensiones propias de la existencia, sino en la actitud que se tome frente a estos.

A manera de conclusión, es importante puntualizar que siendo el constructo bienestar psicológico amplio en su definición, la característica que especialmente resalta en relación con el logro de sentido de vida es la capacidad que puede tener o desarrollar el ser humano para afrontar las dificultades con determinación y fortaleza, manteniendo la confianza en las capacidades y potencialidades, que se ven estimulados y desarrolladas en el proceso experiencial de hacerle frente a las problemáticas propias de la vida presentes en la existencia de todos los seres humanos.

Por lo tanto, emplear la reflexión en torno al sentido de la vida como un medio para favorecer la obtención del bienestar psicológico en el proceso psicoterapéutico es una técnica excelente, ya que posibilita que el consultante encuentre sus propias respuestas y estrategias para afrontar sus problemáticas, acompañado por la orientación experta del terapeuta, constituyéndose en una valiosa propuesta desarrollada desde la psicología humanista existencial que ha mostrado ser de gran utilidad, lo cual hace que sea pertinente su revisión a nivel teórico y empleo a nivel terapéutico.

Referencias

- Ballesteros, B., Medina, A., & Caycedo, C. (2006). El bienestar psicológico definido por asistentes a un servicio de consulta psicológica en Bogotá. *Univ. Psychol. Bogotá (Colombia)*, V. 5 n° 2 239-258.
- De Castro, A., García, G., & Eljagh, S. (2012). Proceso experiencial: Comprendiendo al ser humano en primera persona. *Psicología desde el Caribe*, Vol. 29 (2): 385-420.

Díaz, D., Rodríguez, R., Blanco, A., Moreno, B., Gallardo, I., Valle, C., & van Dierendonck, D. (2006). Adaptación española de las escalas de bienestar psicológico de Ryff. *Psicothema*, Vol. 18, nº 3, pp. 572-577.

Frankl, V. (2001). *Psicoterapia y existencialismo*. Barcelona: Heder.

Frankl, V. (2004). *El hombre en busca de sentido*. Barcelona: Heder.

Grondin, J. (2012). Hablar del sentido de la vida. *Utopía y praxis Latinoamericano*, V.17 N° 56:71-78.

Peláez, M. D., Lozada, M., & Olando, N. (2013). Reconocer los pasos, retos para el futuro: La investigación en psicología humanista. *Psicología Desde el Caribe*, Vol. 30, n.º 2: 416-448.

Platón. (1988). *Diálogos v, Parménides, Teeteto, sofista, político*. Madrid: Gredos.

Romero, E. (2003). *Las dimensiones de la vida humana*. Sao Paulo - Santiago: Norte - Sur.

Vázquez, C., Gonzalo, H., Rahona, J. J., & Gómez, D. (2009). Bienestar psicológico y salud: aportes desde la psicología positiva. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, V.5, 15-28.

Velásquez, J. (2010). Categorías esenciales para comprender la existencia del ser humano y sus transformaciones en la psicología humanista existencial. *AGO.USB Medellín-Colombia*, V. 10, N 1: 37-53.

Pautas de Crianza y Masculinidad. Estilos de Apego, Emociones Violentas y Psicoterapia

Yolanda Fontanil*, Yolanda Alonso** & Esteban Ezama***

Resumen

Desde la perspectiva del vínculo de apego, las tradicionales pautas de crianza que incluyen el castigo físico conducen a estilos de vínculo desorganizado o temeroso en los hijos. La similitud entre las actitudes típicas de personas que han sufrido maltrato y las esperables en un buen soldado hace pensar que el vínculo temeroso resulte adaptativo en contextos en los que las estrategias de ataque o defensa deben primar sobre las estrategias de cuidado. A partir de este planteamiento teórico, el objetivo del presente trabajo es explorar la idea de que las características tradicionalmente atribuidas a la masculinidad pueden entenderse como derivadas de un antiquísimo interés social por mantener a los hombres preparados para el combate. Concluimos que el coste de la crianza violenta es alto, tanto para varones como para mujeres, y se manifiesta en problemas de apego adulto y en la crianza de los propios hijos. Consideramos esencial mantener esta perspectiva en la práctica terapéutica para entender muchas situaciones familiares y para contrarrestar las ideologías que las mantienen.

Palabras Clave: Vinculo de Apego, Masculinidad, Violencia, Pautas de Crianza.

Abstract

From the perspective of the attachment theory, traditional parenting patterns that include physical punishment lead to disorganized- or fearful-attached children. The similarity between the typical attitudes of people who have suffered abuse and the expected attitudes of a good soldier suggests that the fearful attachment style turns out to be adaptive in contexts in which attack or defense strategies must take precedence over care strategies. On the basis of this approach, we explore the idea that the traits traditionally attributed to masculinity can be understood as arising from an ancient social interest in keeping men ready for battle. We conclude that the cost of violent parenting is high, both for men and women, and is expressed through adult attachment disorders and problems with raising their own children. In the therapeutic practice, we see this perspective as essential in order to understand many family situations and to counteract ideologies that maintain them.

Keywords: Attachment Bond, Masculinity, Violence, Parenting Styles.

Recibido: 11 de Mayo de 2015 / **Aprobado:** 17 de Noviembre de 2015 / **Universidad de Oviedo / Universidad de Almería – España**

Referencia Recomendada: Fontanil, Y., Alonso, Y., & Ezama, E. (2015). Pautas de crianza y masculinidad. Estilos de apego, emociones violentas y psicoterapia. *Revista de Psicología GEPU*, 6 (2), 158-171.

* Doctora en Psicología, Profesora titular del departamento de Psicología de la Universidad de Oviedo, España. Correspondencia: Yolanda Fontanil. Facultad de Psicología. Plaza Feijoo s/n. 33002 Oviedo. Correo electrónico: fontanil@uniovi.es

** Doctora en Psicología, Profesora titular del departamento de Psicología de la Universidad de Almería, España.

*** Doctor en Psicología, psicoterapeuta y supervisor docente, Centro de Investigaciones Comunicacionales, Oviedo, España.

Introducción

Unos jóvenes padres y sus dos hijos, una niña de dos años y un niño de seis, se sientan a cenar en un hotel de vacaciones. Cada uno tiene delante su plato de comida. El padre habla al niño con expresión de enfado, el niño mira al frente y el padre le golpea con fuerza el dorso de la mano. El niño no llora y come un bocado. A los pocos minutos la madre se dirige a la niña y la reprende. La niña no la mira. "¡Come!", dice la madre. La niña sacude la cabeza negando. La mujer le agarra el hombro con su mano izquierda y la zarandeo. Le acerca un trozo de comida en un tenedor con la mano derecha. La niña aparta la cara. La madre la increpa y vuelve a intentarlo.

Se dan tres o cuatro episodios parecidos a lo largo de la cena. El restaurante del hotel es muy grande y la mesa está rodeada de otras mesas ocupadas. Calculando los clientes sentados y los que pasan camino del autoservicio, se podría hablar de unos quinientos espectadores potenciales de la escena. Los padres no dan muestras de vergüenza.

No es una noche particular, la escena se repite al día siguiente y al otro. Tampoco es una familia singular. En otra mesa una madre y su hija representan una obra parecida, con expresiones y respuestas semejantes: sin llantos de los niños y sin vergüenza de los padres. Se saben observados, pero es lo normal. Es como debe ser. Representan un modelo de crianza.

La Crianza Coercitiva

En España, el uso de la violencia en la educación de los hijos parece ser bastante común. Un estudio de 2004 del Centro de Investigaciones Sociológicas sobre opiniones y actitudes sobre la familia, elaborado en base a 2500 entrevistas personales en una muestra representativa de la población, desvela que el 26 % de los encuestados está muy de acuerdo o bastante de acuerdo en que es necesario dar bofetones a los niños para mantener la disciplina, y un 60 % en que a veces es imprescindible darles azotes. Un 28 % recuerda que sus padres les abofeteaban para mantener la disciplina cuando eran niños. No disponemos de datos cruzados para saber cuántos partidarios de los bofetones recuerdan a su vez haber sido disciplinados a bofetones, pero el parecido de la distribución es sugerente. Según datos recopilados por Naciones Unidas, el castigo físico en la crianza es habitual en toda América latina, en Colombia en particular, las encuestas revelan que aproximadamente el 50% de las mujeres consideran necesario y emplean el castigo físico en la educación de sus hijos (Unicef, 2006).

Por otro lado, existen suficientes estudios que constatan la relación entre los castigos físicos durante la niñez y dificultades en la vida adulta (Gámez-Guadix, Straus, Carrobbles, Muñoz-Rivas y Almendros, 2010). También está sobradamente comprobada la relación entre la agresividad en adolescentes y determinados estilos de crianza, como la hostilidad, la negligencia, la falta de respuesta o la excesiva permisividad por

parte de los padres (Georgiou, 2008; Wahl y Metzner, 2012; Tur-Porcar, Mestre, Samper y Malonda, 2012). La agresividad de los hijos hacia los padres también presenta una clara relación con los estilos de crianza punitivos, y más cuando a éstos se añade la exposición a la violencia de los padres entre sí (Gámez-Guadix y Calvete, 2012; Ibabe, Jaureguizar y Bentler, 2013). Parece claro pues que criar con violencia y coacción acarrea consecuencias negativas. Y sin embargo, se hace.

Las actitudes violentas hacia los hijos pueden interpretarse de diferentes modos: como el resultado de unas malas relaciones familiares o de conflictos entre la pareja; como consecuencia de las malas prácticas de crianza o el abandono sufridos en la propia infancia (véanse por ejemplo Stith et al., 2009; Voorthius, Bhandari, Out, Van der Veen, Bakermans-Kranenburg y Van IJzendoorn, 2014). Pero parece haber también un componente ideológico. Estudios como el de Sánchez e Hidalgo (2003) evidencian que nuestros convencimientos sobre la educación determinan cómo actuamos con nuestros hijos. Estos autores agruparon a 53 madres en función de si eran partidarias de la crianza "moderna" (uso del razonamiento y las explicaciones como control del comportamiento) y la "tradicional" (uso de métodos más autoritarios y menos sensibilidad a los aspectos psicológicos de los niños). Su forma de actuar con sus bebés de un año mientras les alimentaban era significativamente diferente, tanto en el contacto físico como en el verbal, lo que en conjunto se denominó *calidez afectiva*, y que se encontró más baja en las madres partidarias de la crianza tradicional. También encontraron un mayor número de éstas en el grupo que mostraba menos habilidad para identificar y responder de un modo ajustado a las demandas de los bebés. Como era de esperar, las madres "tradicionales" mostraban también mayor tendencia al uso de estrategias de control coercitivas.

Según Aguirre (2000), las creencias y convencimientos de padres y madres sobre la crianza sustentan y justifican su forma de proceder. Es lógico pensar que las ideas que uno tiene sobre la crianza estén en coherencia con las prácticas de crianza que uno aplica. Pero en la dirección inversa, las creencias también sirven para encontrar coherencia en lo que *nos están haciendo* personas que dicen querernos. No es infrecuente que las víctimas de malos tratos físicos en la infancia los justifiquen: «Era la única forma de que me metieran en cintura». Las ideas sobre los beneficios o la necesidad del control coercitivo y violento de los hijos e hijas continúan arraigadas y vigentes en nuestra sociedad a pesar de las evidencias en su contra. Nuestro planteamiento sostiene que tales ideas, si bien ampliamente contradichas por los resultados de la investigación, no son ideas equivocadas, sino acertadas *para un determinado modelo del mundo*, fuertemente implantado y reconstruido una y otra vez a lo largo de las generaciones. Morton Schatzman (1977), a propósito de las amenazas de castración en tiempos de Freud para prevenir la masturbación de los niños, identifica las ideologías familiares como instrumentos para defender intereses sociales, entre ellos el mantenimiento de la jerarquía patriarcal. Podría argumentarse que han sido los intereses de los varones los que han mantenido las ideologías tradicionales sobre crianza y educación. Sin embargo, los propios varones también son víctimas de esta ideología: un 58 % de ellos sufren maltratos siendo adultos, frente a un 51,8 % de mujeres. Y sus agresores son mayoritariamente otros varones (en concreto, el 54,60

%; del resto, un 20,8 % son mujeres y el 24,6 % restante son personas cuyo género no es declarado por el informante, Fontanil, Ezama, Fernández, Gil, Herrero y Paz, 2004). Nuestra hipótesis es que estos datos reflejan una pauta de crianza que considera conveniente ejercer violencia hacia los niños, y que es diferente para varones y mujeres. En los próximos apartados exploramos la naturaleza esa diferencia y su para qué.

Apego y Violencia

Los estilos de apego se han utilizado como esquema explicativo de la violencia contra personas cercanas (Henderson, Bartholomew, Trinke y Kwong, 2005; Gormley, 2005). Según la propuesta de Bowlby (1980), la conducta de apego tiene como fin procurar una sensación de seguridad a través del acercamiento y la proximidad a nuestras figuras de apego. A través de las relaciones con nuestras primeras figuras de apego, los seres humanos construimos un juicio sobre nosotros mismos y sobre el resto de seres humanos, que nos lleva a extraer como factor común nuestra identidad (Collins y Read, 1994; Fraley, 2007). Esta identidad se deriva esencialmente de la estima y el trato recibidos de esas primeras personas cercanas.

Los estudios de Bartholomew y Horowitz, (1991) basan los estilos de apego adulto en esa valoración, positiva o negativa, que hemos construido sobre nosotros mismos y sobre los demás. A partir de estos autores se ha adoptado un esquema de dos dimensiones para caracterizar las relaciones de apego, una relacionada con el grado en que sentimos temor a ser abandonados o rechazados por los otros (la dimensión *ansiedad*) y la otra con el grado en que nos incomoda la intimidad con otros (la dimensión *evitación*). Estas dimensiones reflejan la predominancia de dos tipos diferentes de estrategias frente a situaciones amenazantes. Un alto *temor al rechazo y el abandono* se corresponde con estrategias de hiperactivación del sistema de apego, consistentes en intentos insistentes o coercitivos de conseguir la proximidad de nuestras figuras de apego, acompañados de percepción de indefensión e incompetencia para la autorregulación de los estados de ánimo (llamamos a esto estilo de apego *preocupado*). La *incomodidad con la cercanía* correspondería con estrategias de desactivación o de negación de la necesidad de vinculación y con la valoración de la proximidad de otros como ineficaz para sentirse protegidos y seguros (estilo *rechazante*) (Mikulincer y Shaver, 2011). Cuando las estrategias de desactivación y de activación se alternan con frecuencia, el estilo de apego recibe el nombre de *temeroso* en adultos, o *desorganizado* en niñas y niños pequeños.

El desarrollo de un estilo de apego temeroso parece provenir de actitudes de las figuras de apego tales como el alejamiento en situaciones de tensión, las respuestas intrusivas negativas, la confusión de roles al responder a los pequeños, las respuestas desorientadas y los comportamientos que indican miedo o que producen miedo. Cuando las propias figuras de apego son responsables de provocar miedo (amenazando o violentando), los niños y niñas se ven en un callejón sin salida en el que escapar del daño es físicamente

imposible, lo que acarrearía esa alternancia entre estados de hipervigilancia, la protesta airada, el bajo tono emocional e incluso los estados disociativos (Hennighausen y Lyons-Ruth, 2010).

El tipo de cuidados que recibimos de pequeños define nuestro estilo de apego, y también nos faculta para cuidar de manera más o menos (in)sensible o (des)considerada a nuestros propios hijos (Kunze y Shaver, 1994; Edelstein et al., 2004; Feeney y Thrush, 2010). Las razones para fracasar en esta tarea pueden ser diversas: la carencia de habilidades de cuidado, las dificultades para entender lo que el niño necesita, o la imposibilidad de mantener la calma cuando nuestros hijos plantean problemas difíciles. También por la propia necesidad de recibir cuidados, por la falta de un refugio seguro y una base segura donde calmarnos y reorganizarnos en los momentos de dificultad.

La gente se enfada con el niño que no deja de llorar como se enfada con la tarta que no se desmolda o con el televisor que no enciende: porque es frustrante. La niña que grita de miedo por la araña en el techo de su cuarto termina siendo zarandeada y golpeada por su madre "para que llores por algo". Pero a la desconsideración y a la insensibilidad también se llega por ideologías. En consulta, el padre de un niño de 11 años que acaba de regresar prematuramente de un campamento de verano tras un alarmante episodio disociativo, expresa su temor a reafirmar la debilidad de su hijo si le da cariño. La ideología de crianza a la que nos referimos aconseja a los padres desoír el llanto y las peticiones de atención para no reforzar los signos de debilidad, presuponiendo que el llanto y demás conductas de aproximación a las figuras de apego lo son. El lloro, la protesta y la pataleta se consideran conductas desadaptadas que deben ser extinguidas, despojándolas de su valor como actos de comunicación. A lo sumo se consideran maniobras de rebeldía más o menos deliberadas y orientadas a "salirse con la suya". Si considero que lo que la niña persigue es doblegarme ante sus caprichos y no mi protección ante la amenaza de la araña del techo entonces será necesario mostrarle "quién manda aquí". En un interesante estudio sobre profecías autocumplidas, De Castro, Hinojosa y Mayes (2010) encontraron que la atribución de intenciones negativas a los bebés cuando tienen 6 meses se relaciona significativamente con el apego de tipo desorganizado a los 3 años. La ideología no solamente influye en las actuaciones, sino que las actuaciones tienen el efecto de confirmar la ideología de la que partíamos en un bucle sin fin.

La Masculinidad y la Disposición para el Combate

Los varones han sido tradicionalmente más estigmatizados por exhibir señales de petición de cuidados ("los niños no lloran"). La permisividad en cuanto a las muestras de "debilidad" (búsqueda de cuidados y de protección) favorece manifiestamente a las mujeres. De los varones se espera más bien la autosuficiencia, la independencia o la frialdad (Bem, 1981). Existe un contexto en el que esta diferencia puede resultar adaptativa, y que nos mueve de nuevo a pensar si la ideología que defiende la crianza violenta, insensible o desconsiderada no constituye en el fondo una conveniencia social cuyo coste ha de ser pagado. Invitamos al lector a la siguiente reflexión: ¿a qué tipo de personas atribuiríamos estas características?

- No pensar en lo que siente el otro.
- Hacer daño a los que son menos fuertes que uno mismo.
- Mostrar pesar, pero no remordimientos cuando se reciben reproches por un comportamiento cruel.

Son formas comunes de actuar de los niños maltratados (Perry, 1996) pero también son las formas de actuar de un buen soldado. Durante toda la historia de la humanidad, un varón corriente debía estar preparado no solo para matar, sino también para no pensar en el daño o la muerte que podían esperarle en una contienda. Desde el esquema del apego, el estilo *rechazante* (evitación de la cercanía y autosuficiencia) es un excelente punto de partida para lograr esa actitud, aunque la combinación de temor al rechazo y de incomodidad con la cercanía del estilo *temeroso* resultaría aún más adaptativo, porque para el éxito militar es necesaria una tropa obediente. La vinculación al grupo militar es incondicional y soslaya el riesgo de abandono, al tiempo que no exige cercanía emocional.

No todo el mundo está capacitado para matar ni dispuesto a morir, y aún menos para repetir en la próxima batalla si has sobrevivido. Es necesaria una determinada clase de desmemoria y de distanciamiento. Algunos estudios muestran que a las personas con estilo de apego temeroso, la cercanía de la muerte las predispone a recomendar castigos más duros, a respuestas más hostiles y despectivas contra los que no pertenecen al grupo propio, y también a una mayor disposición a morir por una causa (Mikulincer y Florian, 2000). A esto solamente habría que añadir un buen entrenamiento militar, al cual estaban abocados los varones.

Las cuestiones de género no pueden dejarse al margen, no solamente por las diferentes funciones sociales asociadas al mismo, como la guerra está asociada al varón, sino también porque no hay situación interpersonal en la que no esté en juego quienes somos a ojos de los demás, y para la mirada externa lo primero que somos es mujeres o hombres. Todos nos posicionamos, a sabiendas o no, respecto a nuestro deber o nuestro objetivo de ser de cierta manera (fuerte, cariñoso, cuidadoso, valiente, sufrido...), y todos invertimos esfuerzo en presentarnos como consideramos que debemos ser: más o menos masculinos o femeninos.

Entendemos por masculinidad la preferencia de una persona por que le sean atribuidas características que se suponen adecuadas (o más adecuadas) para los varones y no adecuadas (o menos adecuadas) para las mujeres. Esa preferencia se manifiesta actuando en circunstancias concretas de maneras reconocidamente eficaces para conseguir tal atribución. La masculinidad sería un conjunto de repertorios de acción que se aprenden en contextos en los que el género de los participantes es relevante y que proporciona a los individuos el calificativo de varones adecuados (Addis, Mansfield y Syzdek, 2010). La agresividad es una característica que se supone adecuada para los varones, y la manera reconocidamente eficaz para que se le

atribuya a una persona es ejercer la violencia justificada: la que se da en defensa de la nación, de la familia, o en la propia.

Los varones no solamente deben estar dispuestos a la violencia, sino que también debe *parecer* que lo están. Weisbuch, Beal y O'Neal (1999) encontraron que los varones que en una tarea experimental actuaban de manera más abiertamente agresiva alcanzaban también puntuaciones más altas en masculinidad en el Inventario de Roles Sexuales de Bem (1974), y curiosamente los que actuaban de manera más encubiertamente agresiva eran los que más discrepancia referían entre lo masculinos que eran y lo masculinos que debían ser. En un trabajo similar, Willer, Rogalin, Conlon y Wojnowicz (2013) entrevistaron a varones y mujeres sobre temas como la guerra de Irak o la homosexualidad. Los varones que, al azar, recibían réplicas que cuestionaban su masculinidad, sobrecompensaban este cuestionamiento dando opiniones más "viscerales". En cambio, que se cuestionase o no su feminidad, no marcaba diferencias en las respuestas de las mujeres.

La predominancia de la violencia entre los varones puede entenderse como el coste de la adaptación a un destino que durante toda la historia de la humanidad ha sido más que probable: el de combatir. Sin embargo, durante el último siglo la tecnología armamentística y militar va dando paso a ejércitos más profesionalizados y sociedades más pacíficas, y la presencia de fuerzas del orden público hace innecesaria la defensa física de la familia o del grupo. La convivencia social se hace más segura al tiempo que una parte importante de lo que entendemos tradicionalmente por masculinidad queda fuera de contexto.

A pesar de estos cambios sociales, las pautas de crianza que preparan para guerrear persisten en muchas prácticas sociales. Son representativas de esta ideología las propuestas de soluciones rápidas para que los niños duerman solos, coman a su hora y, en general, no den la lata. Sin duda, criar sin coacción es más difícil. Además, gran parte de nosotros tenemos nuestra propia historia en contra, y a menudo los expertos calman nuestra inseguridad como padres defendiendo la "doma" como la forma de crianza más adecuada para los seres humanos.

Epílogo: Historias de Apego y Violencia en Psicoterapia

Los trastornos del apego relacionados con la violencia, el abandono o el maltrato dejan una profunda huella en quien los sufre. De continuo aparecen en nuestra práctica clínica ese tipo de heridas, que están en la base de fracasos vitales en cadena. A continuación discutimos algunos de estos casos, con el objeto de ilustrar los circuitos emocionales que desplazan el malestar hacia la ira (ver Figura 1), y los posibles caminos alternativos que contribuyen a contrarrestarlos (Figura 2).

Juan lleva treinta años casado con Ángeles, y tiene estallidos violentos desde que eran novios. Ella dice haberlos pasado por alto porque su propio padre los tenía peores y vio a su madre aguantarlos. En opinión

de Juan, el suyo no es un caso muy grave, pues en esos treinta años Ángeles sólo ha sangrado una vez un poco.

Cuando nacieron los hijos la situación empeoró, Juan estaba más irritable y según Ángeles se mostraba celoso y parecía un niño más. Desde que está jubilado, Juan se ocupa de arreglar las cosas de la casa. Es un hombre mañoso. Siempre ha traído el dinero a casa. Es una persona amable y sociable que cae bien a los demás. Se queja de que ella lo critica y protesta por todo. Esto le irrita mucho, pero como no quiere tener conflictos, simplemente le pide que se calle. Pero ella continúa, y él aguanta hasta que estalla. La reciente muerte de su madre le ha vuelto aún más irascible. A la pregunta de si alguna vez responde a las críticas de su mujer diciéndole: "Ángeles, me haces sentir mal, me ofende que me hables así. Es como si no me quisieras", contesta que nunca lo ha hecho. *Los hombres no muestran sus sentimientos.*

Su terapeuta ha intentado explicarle lo que mostramos de forma gráfica en la Figura 1. Los varones han sido criados en el convencimiento de que para merecer la pena como personas tienen que ser fuertes, mientras que mostrar tristeza o miedo pueden considerarse signos de debilidad. Sin embargo, cuando el objetivo es contar con el apoyo de las personas cercanas, la exteriorización de fortaleza resultará contraproducente. Si ante una amenaza, ofensa o pérdida sólo te permites la salida del enfado, lo más probable es que las personas con la que precisamente necesitas estar para sentirte mejor se alejen de ti. A Juan le ha costado bastante entender esto. El terapeuta le pregunta si alguna vez le ha contado a algún amigo lo que siente. Contesta que sólo en una ocasión, hace bien poco, y que los dos terminaron muy borrachos...

Clara tiene 10 años y vive en un centro de protección de menores. Desde los 3 años pasa los fines de semana con una familia voluntaria compuesta por una mujer de 70 años y su hija de 50. Ambas están muy preocupadas por la agresividad de la niña. Se la ve feliz cuando la recogen los viernes, pero luego se enfada, las insulta, da patadas a puertas y muebles y estropea rápidamente cualquier regalo que le hacen. En una sesión individual, Clara le dice al terapeuta que quiere dejar el centro y vivir con ellas, como su hermano menor, que ha sido adoptado recientemente por otra familia. Pero las mujeres no se deciden a dar el paso porque se sienten sobrepasadas por sus descargas de ira. Al analizar el desarrollo de sus reacciones, se descubre que los peores fines de semana coinciden con algún contratiempo, cuando Clara ha sufrido burlas de sus compañeros de clase o cuando su hermano acude al centro de visita pero pasa el tiempo con sus antiguos camaradas en lugar de con ella. En otras palabras, cuando se siente ofendida, amenazada o sufre un sentimiento de pérdida (ver Figura 1).

Los domingos Clara vuelve al centro y suele ser un día muy malo. Su comportamiento exaspera a las mujeres, que intentan corregirla o la castigan sin hablarle, y a veces optan por devolverla al centro antes de lo previsto (alejamiento). El terapeuta les indica que su modo de corregir a Clara hace que ella se sienta ofendida y amenazada, y que la niña se sobrepone a esos sentimientos enfadándose aún más, pues la ira

es la única pauta que conoce. Al poco tiempo comienzan los cambios. Clara ya no expresa su enfado cuando ellas están presentes, aunque siga rompiendo cosas a solas, en particular lápices y bolígrafos mientras hace los deberes. El patrón de la Figura 1 va dejando paso a otro en el que las mujeres se enfadan menos y la protegen o consuelan más. Pero Clara aún cuenta pocas cosas cuando está enfadada, y eso sigue siendo descorazonador para ellas. La expresión de las experiencias, de las necesidades y de los sentimientos (ver Figura 2) sigue siendo para Clara un paso infrecuente en su rutina, y eso entorpece los intentos de las cuidadoras de ajustarse a sus necesidades. Al menos, se permite llorar en algunos momentos, sobre todo cuando reflexiona sobre su pasado y su futuro, y ha aprendido a pedir perdón después de sus arrebatos. Afortunadamente Clara se expuso lo suficiente como para permitir enunciar la hipótesis de que su ira y su desprecio eran reacciones a situaciones de amenaza o de pérdida, y fue posible sustituir las pautas intensificadoras de la ira por otras en las que es más probable el consuelo y la protección.

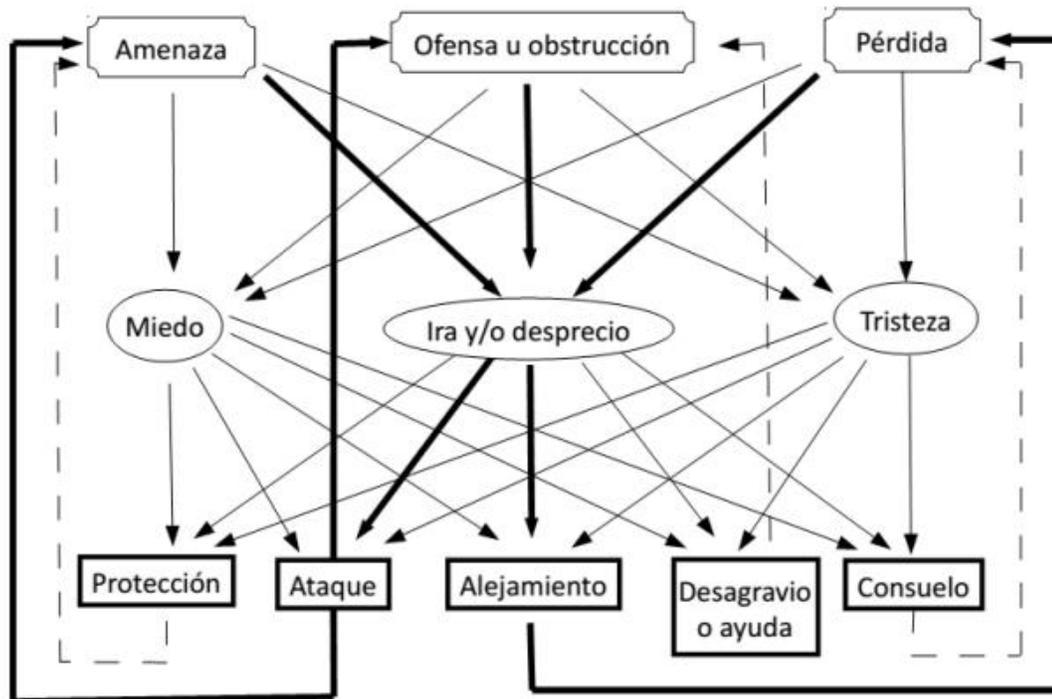


Figura 1. Pauta de desplazamiento emocional hacia la ira (ver leyenda en Figura 2). Autoría propia.

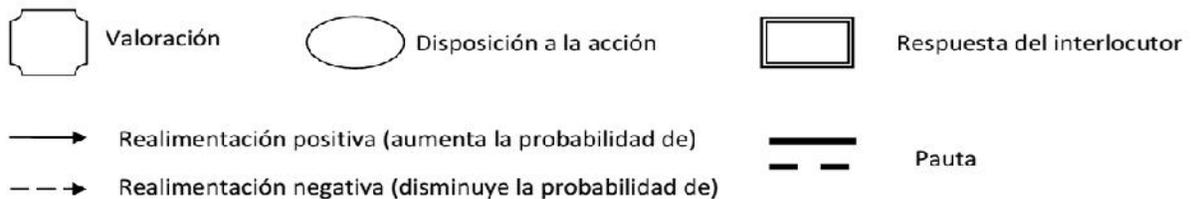
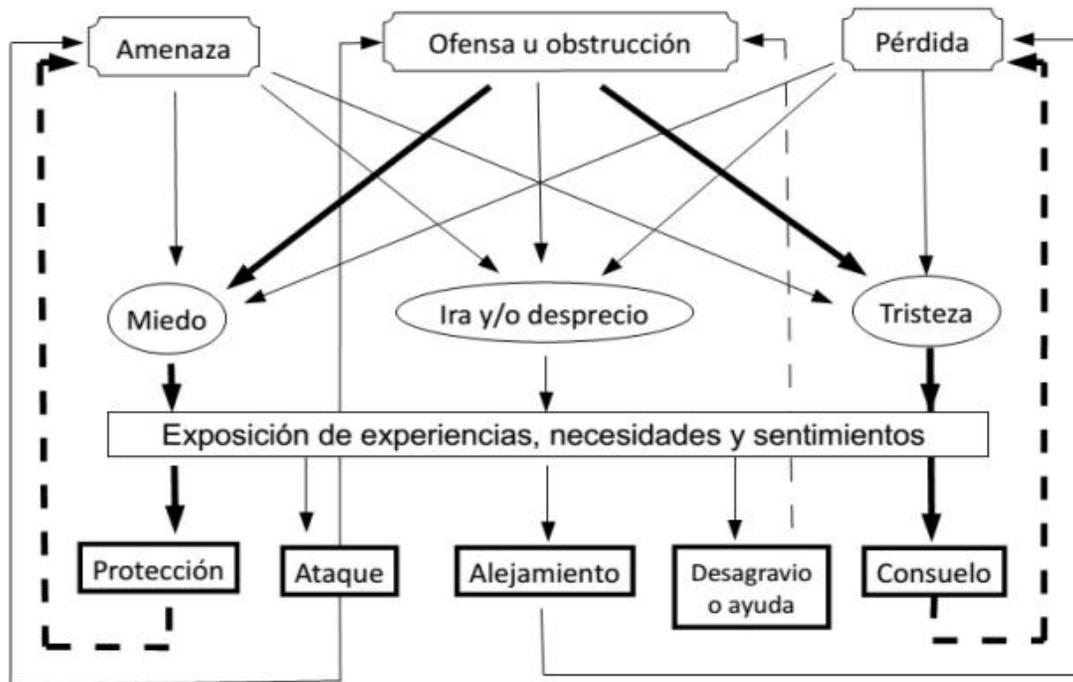


Figura 2. Pautas correctoras del desplazamiento emocional. Autoría propia.

Nuria ha vuelto a trabajar tras la maternidad y relata a su terapeuta su frustración y su mal humor. Está pendiente de una oposición y de una operación quirúrgica que la angustia. Ni su marido ni su hijo mayor la ayudan en las tareas de casa, sólo su hijo pequeño lo hace. Vive la situación como profundamente injusta, pero es presa de su sentido de la responsabilidad, así que continúa cuidando de la casa a pesar de estar incentivando con ello el egoísmo y la falta de empatía (en sus propias palabras) del marido y del hijo mayor. Podría ocuparse solamente de sí misma y del pequeño, pero algo no se lo permite. Nuria actúa conforme a lo que ha aceptado que *debe ser*, sin percatarse de que con ello está obedeciendo a ideas que no le gustan, ideas machistas e insolidarias. Liberarse de esa tiranía auto-aplicada tiene un precio: aceptar la carga de la culpa. El terapeuta le propone seguir una regla de reciprocidad para los cuidados, y de no reciprocidad para los ataques, es decir, cuidar solo cuando es a su vez cuidada, y no cuidar cuando no la cuidan.

Bajo el prisma del vínculo de apego, dos cosas hacen valioso a alguien: que le protejan y velen por su bienestar, o que le busquen como fuente de protección y cuidados. Cuando una mujer maltratada dice amar a la persona que la maltrata, está diciendo que no ha renunciado a esa persona como figura de apego (base segura o refugio seguro), o bien que no ha renunciado a ella como *figura a la que proteger y cuidar*. El prototipo de la primera acepción es el amor del bebé por su mamá (el deseo de *ser cuidado por alguien*). El prototipo de la segunda es el de la mamá hacia su bebé (el deseo de *cuidar a alguien*). Ser una buena madre cuidadora es esencial para la supervivencia de las especie, pero puede resultar desastroso a título individual si tus valores te impiden alejarte de personas que te hacen daño. La disposición de muchas mujeres a seguir cuidando a parejas maltratadoras puede resultar chocante, pero no lo es desde nuestra hipótesis. Ninguna sociedad de hombres preparados para la guerra habría sobrevivido sin el contrapunto de compañeras sacrificadas y capaces de perdonar y continuar cuidando.

Conclusiones

En este trabajo hemos intentado comprender las razones por las que la violencia y la insensibilidad aparecen tan frecuentemente en las pautas de crianza y en las relaciones íntimas, con el objetivo sobre todo de ayudarnos a evidenciarlo a nuestros consultantes en terapia. En no pocas ocasiones, los motivos de consulta se relacionan de una forma u otra con situaciones de maltrato de las que los implicados no consiguen salir, o no perciben como peligrosas, o simplemente no perciben.

En las relaciones cercanas, la ira y la violencia siempre pasan factura, y la motivación para el cese de la violencia, tanto para el que la ejerce como para el que la sufre, puede radicar en evitar ese precio. La consecuencia más inmediata y más gruesa, y que puede movilizar hacia el cambio a los más irreflexivos, es el castigo social: la sanción económica, la pérdida de libertad, el repudio, etc. Un coste menos evidente pero no por ello menos importante es que la agresividad contra nuestras figuras próximas es una auto-agresión inadvertida, porque con ella atacamos la red que psicológicamente nos mantiene en pie. El maltrato sólo puede considerarse una estrategia exitosa si se evalúa en el muy corto plazo, mientras que a largo plazo todos pagan por ello. Confundimos y corrompemos a nuestros hijos si les hacemos aquello que nunca querríamos que tolerasen de una futura pareja (el cachete en la mano, el zarandeo...). Lo mismo que si nos ven aceptar para nosotros situaciones (los estallidos de ira de nuestra pareja, la desatención, el trato injusto...) que no querríamos que ellas y ellos aceptasen nunca para sí.

Historias como las anteriores se repiten con frecuencia en nuestro trabajo como terapeutas. En él observamos una y otra vez la dificultad de personas como Juan, Clara o Nuria para entender sus propias elecciones como tributarias de lo que imponen la costumbre o la tradición. De nuestras investigaciones sobre la eficiencia del trabajo terapéutico se desprende la importancia y la necesidad de *entender lo que ocurre*, más que otros tipos de ayudas terapéuticas, para incrementar la calidad de las sesiones de terapia y para promover cambios beneficiosos entre sesiones (Ezama, Alonso, González, Galván y Fontanil, 2011;

Ezama, Fontanil y Alonso, 2012). En nuestra opinión, casos como los suyos exigen como objetivo terapéutico entender esos patrones de interacción de los que somos cautivos por compromiso cultural y muy probablemente también por los resultados de nuestra propia experiencia de crianza. Desvelar el papel de esos elementos en la persistencia del uso de la violencia y cómo se concretan en cada caso individual ha de ser un ingrediente central en nuestras entrevistas terapéuticas.

Referencias

- Addis, M. E., Mansfield, A. K. y Syzdek, M. R. (2010). Is "Masculinity" a problem?: Framing the effects of gendered social learning in men. *Psychology of Men y Masculinity*, 11, 77-90. doi: 10.1037/a0018602
- Aguirre, E. (2000). Socialización y prácticas de crianza. En E. Aguirre y E. Durán (Eds.), *Socialización: Prácticas de crianza y cuidado de la salud*. Bogotá, D.C.: CES-Universidad Nacional de Colombia.
- Bartholomew, K. y Horowitz, L. (1991). Attachment styles among young adults: A test of a four-category model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 226-244.
- Bem, S. L. (1974). The measurement of psychological androgyny. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 42, 155-162.
- Bem, S. L. (1981). *Bem sex-role inventory. Professional manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Bowlby, J. (1980). *Loss: Sadness y Depression. Attachment and Loss (vol. 3)*. New York: Basic Books.
- Collins, N. L. y Read, S. J. (1994). Cognitive representations of attachment: The Structure and Function of Working Models. En D. Perlman y K. Bartholomew (Eds.), *Advances in Personal Relationships, Vol. 5: Attachment Processes in Adulthood* (pp. 53-90). London: Jessica Kingsley Publishers.
- De Castro, F. Hinojosa, N. y Mayes, L. C. (2010). Maternal attributions of intentionality: Measuring adaptive and pathological projections. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 58(3), 545-556.
- Edelstein, R. S., Alexander, K. W., Shaver, P. R., Schaaf, J. M., Quas, J. A, Lovas, G. S. y Goodman, G. S. (2004). Adult attachment style and parental responsiveness during a stressful event. *Attachment & Human Development*, 6(1), 31-52.
- Ezama, E., Alonso, Y., González, S., Galván, S. y Fontanil, Y. (2011). Tareas terapéuticas: ¿Qué clase de ayuda se busca en las consultas de psicoterapia? *Psicothema*, 23(3), 566-572.
- Ezama, E., Fontanil, Y. y Alonso, Y. (2012). Calidad de la sesión, ajuste en las tareas y efectividad de las sesiones psicoterapéuticas. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 12(2), 245-260.

- Feeney, B. C. y Thrush, R. L. (2010). Relationship influences on exploration in adulthood: The characteristics and function of a secure base. *Journal of Personality and Social Psychology, 98*(1), 57-76. doi: 10.1037/a0016961
- Fontanil, Y., Ezama, E., Fernández, R., Gil, P., Herrero, J. y Paz, D. (2004). *Estudio de la violencia doméstica en el Principado de Asturias*. Oviedo: Instituto Asturiano de la Mujer.
- Fraley, R. C. (2007). A connectionist approach to the organization and continuity of working models of attachment. *Journal of Personality, 75*, 1157-1180. doi: 10.1111/j.1467-6494.2007.00471.x
- Gámez-Guadix, M. y Calvete, E. (2012). Violencia filio-parental y su asociación con la exposición a la violencia marital y la agresión de padres a hijos. *Psichotema, 24*(2), 277-283.
- Gámez-Guadix, M., Straus, M. A., Carrobbles, J. A., Muñoz-Rivas, M. J. y Almendros, C. (2010). Corporal punishment and long-term behavior problems: the moderating role of positive parenting and psychological aggression. *Psicothema, 22*(4), 529-536.
- Georgiou, S. N. (2008). Bullying and victimization at school. The role of mothers. *British Journal of Educational Psychology, 78*(1), 109-125. doi: 10.1348/000709907X204363
- Gormley, B. (2005). An adult attachment theoretical perspective of gender symmetry in intimate partner violence. *Sex Roles, 52*(11/12), 785-795. doi: 10.1007/s11199-005-4199-3
- Henderson, A. J. Z., Bartholomew, K., Trinke, S. J. y Kwong, M. J. (2005). When loving means hurting: An exploration of attachment and intimate abuse in a community sample. *Journal of Family Violence, 20*(4), 219-230. doi: 10.1007/s10896-005-5985-y
- Hennighausen, K. H. y Lyons-Ruth, K. (2010). Disorganization of attachment strategies in infancy and childhood. En R. Tremblay, R. Barr, R. Peters, y M. Boivin (Eds.), *Encyclopedia on Early Childhood Development* (pp. 1-7). Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development.
- Ibabe, I., Jaureguizar, J. y Bentler, P. M. (2013). Risk factors for child-to-parent violence. *Journal of Family Violence, 28*, 523-534. doi: 10.1007/s10896-013-9512-2
- Kunce, L. J. y Shaver, P. R. (1994). An attachment theoretical approach to caregiving in romantic relationships. En K. Bartholomew y D. Perlman (Eds.), *Advances in personal relationships: Vol. 5: Attachment processes in adulthood* (pp. 205-237). London: Jessica Kingsley.
- Mikulincer, M. y Florian, V. (2000). Exploring individual differences in reactions to mortality salience: Does attachment style regulate terror management mechanisms? *Journal of Personality and Social Psychology, 79*, 260-273. doi: 10.1037//0022-3514.79.2.260

- Mikulincer, M. y Shaver, P. R. (2011). Adult attachment and caregiving: Individual differences in providing a safe haven and secure base to others. En S. L. Brown, R. M. Brown y L. A. Penner (Eds.), *Moving beyond self-interest: perspectives from evolutionary biology,, neurosciences and the social sciences* (pp.39-52). New York: Oxford University Press.
- Perry, B. D. (1996). *Maltreated children: Experience, brain development, and the next generation*. Nueva York: Norton.
- Sánchez, J. e Hidalgo, M. V. (2003). De las ideas de las madres a las interacciones con sus bebés. *Anales de Psicología*, *19*(2), 279-292.
- Schatzman, M. (1977). *El asesinato del alma. La persecución del niño en la familia autoritaria*. Mexico D. F.: Siglo XXI.
- Stith, S. M., Liu,T., Davies, L. C., Boykin, E. L., Alder, M. C., Harris, J. M., McPherson, M. y Dees, J. E. M. E. G. (2009). Risk factors in child maltreatment: a meta-analytic review of the literature. *Aggression and Violent Behavior*, *14*(1), 13–29. doi: 10.1016/j.avb.2006.03.006
- Tur-Porcar, A., Mestre, V., Samper, P. y Malonda, E. (2012). Crianza y agresividad de los menores: ¿Es diferente la influencia del padre y de la madre? *Psicothema*, *24*, 284–288.
- Unicef (2006). Estudio del secretariado general de las naciones Unidas sobre la violencia contra los niños. Recuperado de [http://www.unicef.org/lac/hoja1\(1\).pdf](http://www.unicef.org/lac/hoja1(1).pdf).
- Voorthius, A., Bhandari, R., Out, D., Van der Veen, R., Bakermans-Kranenburg, M. J. y Van IJzendoorn, M. H. (2014). Childhood maltreatment experiences and child abuse potential: Temperamental sensitivity as moderator? *Journal of family Violence*, *29*, 749-756. doi: 10.1007/s10896-014-9624-3
- Wahl, K. y Metzner, C. (2012). Parental influences in the prevalence and development of child aggressiveness. *Journal of Child and Family Studies*, *21*, 344-355. doi: 10.1007/s10826-011-9484-x
- Weisbuch, M., Beal, D. y O'Neal, E. (1999). How masculine ought I be? Men's masculinity and aggression. *Sex Roles*, *40*(7), 583-592. doi: 10.1023/A:1018840130646
- Willer, R., Rogalin, C. L., Conlon, B. y Wojnowicz. M. T. (2013). Overdoing gender: A test of the masculine overcompensation thesis. *American Journal of Sociology*, *118*, 980-1022. doi: 10.1086/668417

Resignificación del Concepto de Estilos de Aprendizaje: Una Mirada desde la Alteridad

Redefinition of the Concept of Learning Styles: A View from the Otherness

Luis Carlos Rosero García* & Mónica Lucía Cárdenas Castillo**

Resumen

El presente artículo pretende dar cuenta de la teoría básica que sustenta la concepción de los estilos de aprendizaje, y cómo a su interior se establece un diálogo con la alteridad. Para tal efecto, resulta imprescindible partir de una comprensión de las maneras como los niños acceden al mundo del conocimiento, utilizando para ello sus repertorios biológicos, corporales, cognitivos, emocionales y sociales; y con ello encontrarnos con las tramas que definen su propia subjetividad. En ese sentido, la alteridad se convierte en el lente que permite reconocer la trama de vínculos, sentidos, significaciones e interacciones que ocurren en el complejo proceso de aprender. La pedagogía de la alteridad se asume como el encuentro entre maestro y estudiante donde se construye el escenario propicio para reconocer las propias subjetividades, como una hechura de símbolos, códigos y relatos que se despliegan en la cotidianidad del salón de clase.

Palabras Clave: Aprendizaje, Alteridad, Diversidad, Pedagogía, Maestro, Subjetividad.

Abstract

The main purpose of the current paper is to explain the basic theory behind the concept of learning styles, and the way in which a dialogue is established with the otherness. As a result, it is essential to begin with an understanding of the way in which children enter the world of knowledge, by using biological, physical, cognitive, emotional and social repertoires; and thereby meet the frames that define their own subjectivity. In that sense, otherness becomes the lens that can recognize the frame links, senses, meanings and interactions that occur in the complex process of learning. Pedagogy of otherness is assumed as the meeting between teacher and student where the favorable scenario is constructed to recognize own subjectivities, as a creature of symbols, codes and narratives that unfold in the everyday classroom.

Keywords: Learning, Otherness, Diversity, Education, Teacher, Subjectivity, School, Student.

Recibido: 20 de Agosto de 2015 / **Aprobado:** 29 de Diciembre de 2015 / **Universidad Mariana / Secretaría de Educación Municipal de Pasto – Colombia**

Referencia Recomendada: Rosero-García, L. C., & Cárdenas-Castillo, M. L. (2015). Resignificación del concepto de estilos de aprendizaje: Una mirada desde la alteridad. *Revista de Psicología GEPU*, 6 (2), 172-189.

* Psicólogo, Especialista en Educación, Magister en Etnoliteratura. Profesor Programa de Psicología de la Universidad Mariana (Pasto – Nariño). Integrante del grupo de investigación Desarrollo Humano y Social, línea Sujeto, contextos y cultura, escalafonado en categoría B ante Colciencias. Correo electrónico: lrosero@umariana.edu.co

** Fonoaudióloga, Especialista en Pedagogía, Magister en Educación desde la Diversidad. Maestra grado Preescolar de la Secretaría de Educación Municipal de Pasto - Nariño. Correo electrónico: monicaluciacardenas@hotmail.com

Introducción

Asistimos a un tiempo de cambios, de innovaciones permanentes, de reflexiones profundas sobre los paradigmas que se tenían con relación a los procesos educativos. Asimismo, la tecnología entró de lleno a todos los ámbitos de la vida social, es el auge de la virtualidad, y actualmente se cuentan con muchas herramientas tecnológicas que con una rapidez asombrosa se renuevan constantemente.

El contexto de las instituciones educativas no es ajeno a este proceso y es así como los estudiantes están reclamando ofertas educativas diferentes, por lo cual la labor del maestro debe reflexionarse de tal manera que se actualice y cambie de acuerdo a estos tiempos.

En el presente artículo se toma en consideración el rol del maestro y la exigencia histórica de adaptación a la diversidad de sus estudiantes y a todos esos conocimientos de los cuales son poseedores y que finalmente enriquecen la dinámica del salón de clase, aunque en ocasiones puede causar sobresaltos a la labor del maestro cuando éste desconoce estas nuevas tecnologías, que en estos momentos es esencial manejarlas en sus diferentes ámbitos si se quiere comprender los universos simbólicos de los estudiantes. Son muchos los interrogantes que se plantean los maestros con respecto al aprendizaje en el contexto del salón de clase, y este escrito pretende explorar algunos de ellos. Los estudiantes de un mismo grado escolar aprenden de manera diferente, utilizando estrategias y diversos métodos, con ritmos de aprendizajes diferentes, a pesar de que se estén utilizando los mismos materiales, la misma motivación, la misma actividad y al frente se esté el mismo maestro.

Precisamente allí cobra vital importancia el concepto de estilos de aprendizaje, que aporta a la reflexión inicial que los maestros deben realizar para poder entender, aceptar y proponer nuevas e innovadoras alternativas para la atención a esa diversidad de los estudiantes. Para efectos de comprender los alcances y perspectivas que tiene este proceso cognitivo, hay que conocer cómo han ido evolucionando hasta llegar a lo que se sabe en la actualidad y ver sus aplicaciones, ello tomando en consideración el horizonte de alteridad, como un eje que transversaliza el acto pedagógico.

Estilos de aprendizaje: Conceptualización.

“Tal vez la educación no sea otra cosa que el saberse reconocido por el otro, el encontrar las sendas de un dialogo, en el que se abren las puertas de la interrogación”

- Carlos Skliar

Los estilos de aprendizaje surgen del enfoque cognitivo de la educación, que se encarga del estudio de los procesos mentales: la percepción, la memoria, la sensación, el pensamiento, el raciocino y la resolución de problemas, y su aplicación a la didáctica. Con respecto al tema, Cabrera y Fariñas (2000) refieren que: La noción de estilos de aprendizaje (o estilos cognitivos para algunos autores), tiene sus antecedentes

etimológicos en el campo de la psicología. Como concepto, comenzó a ser utilizado en la bibliografía especializada en los años 50' del pasado siglo por los llamados "psicólogos cognitivistas". De todos, fue H. Witkin (1954) uno de los primeros investigadores que se interesó por la problemática de los "estilos cognitivos", como expresión de las formas particulares de los individuos de percibir y procesar la información. Sus estudios y los de autores como Holzman, P. S. y Clein, G. S. (1954); Eriksen, C. W. (1954); Golstein K. y Scheerer M. (1951) (citado por Allport, G., 1961) pronto encontraron eco entre los pedagogos, principalmente en países como Estados Unidos, donde ya para esta época venía generándose un amplio movimiento de reformas curriculares que clamaban por transformaciones cualitativas, la renovación de las metodologías tradicionales y el rescate del estudiante como polo activo del proceso de enseñanza - aprendizaje.

En éste enfoque, una de las metas del aprendizaje es el aprender a aprender, se da prioridad más a los procesos que a los contenidos. Asimismo, en una perspectiva igualmente centrada en la conducta, considera el aprendizaje como unas modificaciones sucesivas de las estructuras cognitivas que son causa de la conducta humana; asume al estudiante como un ser único, con sus diferencias individuales, activo en sus procesos de aprendizaje y al maestro como un facilitador y estimulador del desarrollo de las estructuras mentales.

Con estas referencias, que se instalan en el marco oficial de la conceptualización de los estilos de aprendizaje, conviene ahora establecer los puntos de anclaje con los cuales se moverá la elaboración teórica sobre el tema en cuestión. Los estilos de aprendizaje describen la manera en que las personas procesan, integran y recuerdan la información. Esto implica que cada persona tiene su propio estilo de aprender que es más o menos estable y se modifica de acuerdo al contexto, situaciones, intereses y tareas. En la revisión hecha al artículo de Pablo Cazau (2003), se definen los estilos de aprendizaje desde J. W. Keefe (1988), retomado por Alonso et al (1994), como "los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los alumnos perciben interacciones y responden a sus ambientes de aprendizaje" (p. 104).

Desglosando esta teoría (Cazau, 2003), se asume que los rasgos cognitivos tienen que ver con la forma en que los estudiantes estructuran los contenidos, forman y utilizan conceptos, interpretan la información, resuelven problemas, seleccionan medios de representación (visual, auditivo, kinestésico), etc. Los rasgos afectivos se vinculan con las motivaciones y expectativas que influyen en el aprendizaje; mientras que los rasgos fisiológicos están relacionados con el biotipo y el biorritmo del estudiante.

Existen, de acuerdo a diferentes autores como Woolfolk (1996), otras consideraciones en donde el autor habla de preferencias de estilos de aprendizaje, ya que ahí se está en un terreno que define las maneras habituales de aprender y estudiar, tomando para ello, entre otras cosas, las condiciones físicas y espaciales en que ocurre el aprendizaje.

Con estas reflexiones, la teoría de los estilos de aprendizaje muestra cuán amplio es el campo del aprendizaje, y con ello se torna de gran importancia su estudio al interior de las instituciones educativas, siendo necesario establecer las estrategias para identificar, fortalecer y potenciar los rasgos de los estudiantes. Para tal efecto, resulta necesario realizar un recorrido a los autores y teorías centrales sobre el tema.

Alonso, Gallego y Honey (1997), distinguen cuatro tipos de estilos de aprendizaje: activo, reflexivo, teórico y pragmático. El estilo activo es característico de personas que se involucran en nuevas tareas, que cumplen actividades permanentemente y les agrada trabajar en grupo. El estilo reflexivo significa reunir datos, analizarlos con detenimiento, observarlos y escuchar a los demás. El estilo teórico está relacionado con enfocar los problemas de forma vertical y escalonada por etapas lógicas; además, es objetivo y racional, dejando de lado lo subjetivo y ambiguo. El estilo pragmático trata de llevar a la práctica las ideas aprendidas (Coloma et al, 2007).

Desde el punto de vista del grupo CHAEA (2009), una de las definiciones más claras y ajustadas es la que propone Keefe (1988), que a su vez asumen para su ejercicio investigativo y aplicativo: "Los Estilos de Aprendizaje son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los discentes perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje".

Para efectos del presente artículo, se toman también algunas de las iniciativas presentadas en el marco del I Congreso Internacional de estilos de aprendizaje, realizado en la ciudad de Madrid (España), en el cual Alonso, C. y Gallego, D. (2004) presentan su ponencia denominada "Los estilos de aprendizaje: una propuesta pedagógica", en la cual afirman que se distinguen dos tendencias:

En primer lugar los autores que se centran de forma prioritaria en los aspectos cognitivos del individuo y, en segundo lugar, los autores que se centran en el proceso de aprendizaje. Los primeros se basan más en los aspectos psicológicos, los segundos se apoyan más en los aspectos pedagógicos. Los primeros prefieren hablar de estilos cognitivos, los segundos se refieren a estilos de aprendizaje.

En busca de una síntesis de ambos enfoques pensamos con Riding (2012) que el estilo de aprendizaje se conforma con la suma del estilo cognitivo y las estrategias de aprendizaje. Una afirmación que se apoya en dos variables. La primera, el estilo cognitivo está muy unido a la fisiología y no varía a lo largo de los años. La segunda, las estrategias de aprendizaje que los individuos desarrollan para ajustar el material de aprendizaje a su estilo cognitivo. Será preciso diagnosticar tanto el estilo cognitivo de un sujeto como sus preferencias de estrategia de aprendizaje para así poder diagnosticar con acierto su estilo de aprendizaje. (p. 7)

Estilos de aprendizaje: cartografías y taxonomías.

*“¿Quién ve? ¿Qué ve? ¿Qué es lo visto?
¿De qué lado del espejo?”*
- Rubén Vela (1982)

El siguiente cuadro muestra en detalle las posibilidades que existen para dar cuenta de las variables que configuran los estilos de aprendizaje, y que a su vez permiten un acercamiento específico a la realidad del aprendizaje en cada estudiante:

<i>Ambiente Inmediato</i>	 Sonido	 Luz	 Temperatura	 Ambiente
<i>Propia Emotividad</i>	 Motivación	 Persistencia	 Responsabilidad	 Estructura
<i>Necesidades Sociológicas</i>	 Trabajo Personal	 Por parejas	 En grupo	 Con Adultos
<i>Necesidades Físicas</i>	 Percepción	 Alimentación	 Tiempo	 Movilidad
<i>Necesidades Psicológicas</i>	 Analítico-Global	 Reflexivo-Impulsivo	 Dominancia cerebral	

Cuadro 1. Clasificación Dunn y Dunn, basado en el diagrama de Dunn y Dunn (1980)

Además de los aspectos en mención, se debe tener en cuenta factores como la herencia, las experiencias previas, la personalidad, las creencias que la persona posea; siendo, en particular, las creencias como uno de los motores que van a coadyuvar para la evolución de los procesos de aprendizaje, priorizando allí el grado de compromiso que una persona le atribuya a las ideas y elaboraciones mentales que haga de sí misma.

En términos prácticos y que permiten un mayor acercamiento a las condiciones del niño en su proceso de aprendizaje, conviene tener una lectura mucho más amplia de lo que ocurre con los estilos de aprendizaje en los niños. En ese sentido, uno de los factores importantes de reflexión tiene que ver con el ambiente en el cual ocurre el aprendizaje; desde un punto de vista tradicional, siempre se ha dicho que se requiere de un sitio sin ruido, con suficiente iluminación y condiciones que garanticen la atención y la permanencia del niño en su actividad. No obstante, cada vez hay que reconocer que en la actualidad muchos niños

aprenden en ambientes físicos donde persiste el ruido, el desorden y la exposición a múltiples estímulos visuales y auditivos.

La idea de este giro en la parte ambiental es buscar las condiciones para disminuir el grado de frustración y por el contrario optimizar la motivación del niño hacia su aprendizaje, sea en la escuela o en su hogar. Motivación que en el alma del niño no tiene otro referente sino es el deseo de aprender, de ingresar en una serie de temas, contenidos y teorías con la energía que existe en su corazón, siendo esto lo que lo hará permanecer sentado por horas, días y años a la espera de aquello que lo haga sorprenderse y maravillarse. Ahora bien, con respecto a los estilos de aprendizaje existen diferentes modelos y teorías, que se pueden resumir en el siguiente cuadro:

Según el hemisferio cerebral	Lógico Holístico
Según el cuadrante cerebral (Herrmann)	Cortical izquierdo Límbico izquierdo Límbico derecho Cortical derecho
Según el sistema de representación (PNL)	Visual Auditivo Kinestésico
Según el modo de procesar la información (Kolb)	Activo Reflexivo Pragmático Teórico
Según la categoría bipolar (Felder y Silverman)	Activo/reflexivo Sensorial/intuitivo Visual/verbal Secuencial/global
Según el tipo de inteligencia (Gardner)	Lógico-matemático Lingüístico-verbal Corporal-kinestésico Espacial Musical Interpersonal Intrapersonal Naturalista

Cuadro 2. Modelos de estilos de aprendizaje (Cazau, 2003).

De las teorías y autores mencionados en el cuadro 2, vale la pena hacer algunos pronunciamientos a partir del psicólogo norteamericano David Kolb, quien trabajó con personas adultas y recibió la influencia de varios autores, entre los principales: Dewey, Lewin y Piaget. Establece lo que se conoce como la *rueda del*

aprendizaje, según la cual se puede distinguir entre estudiantes teóricos, activos, reflexivos y pragmáticos; igualmente, su teoría permite diferenciar la manera como se realiza la recepción de la información, distinguiendo a partir de los canales sensoriales básicos, esto es, visual, auditivo y kinestésico.

En este sentido, como maestros es necesario tener en cuenta el canal por el cual el niño aprende más, reconociendo que generalmente utilizamos nuestra preferencia auditiva y visual, dejando de lado los otros. Ante esto, corresponde dar una respuesta a la diversidad y desde las prácticas pedagógicas plantear actividades que involucren todas las anteriores modalidades.

Kolb (citado por Cabrera, J. y Fariñas, G., 2005), propone que los estudiantes podían ser clasificados de acuerdo a cómo perciben y cómo procesan la información: en convergentes o divergentes, asimiladores o acomodadores.

Estudiantes divergentes: se caracterizan por captar la información por medio de experiencias reales y concretas y por procesarla reflexivamente.

Estudiantes convergentes: caracterizados por percibir la información de forma abstracta por la vía de la formulación conceptual –teóricamente- y procesarla por la vía de la experimentación activa.

Estudiantes asimiladores o analíticos, los cuales tienden a percibir la información de forma abstracta, pero a procesar reflexivamente.

Estudiantes acomodadores: que perciben la información a partir de experiencias concretas y la procesan activamente. (p. 4)

Esto significa también que en el campo pedagógico, la multiplicidad de aristas que convergen en el tema de los estilos de aprendizaje no representan una dificultad o problema, sino que se convierten en fortaleza, en cuanto enriquece el salón de clase y se pone de manifiesto lo que se está tratando de fortalecer, que es, en última instancia, el trabajo en equipo o trabajo colaborativo.

El tema amerita suficiente profundidad en su análisis, ya que algunos estudiantes pueden llegar a la desmotivación, se aburren o piensan que tienen algún problema en su aprendizaje, pero la dificultad muchas veces no está en él, sino en su maestro, quien no reconoce y aprovecha el estilo de aprendizaje del estudiante. En este punto, es necesario ir directamente a los ejes de las propuestas teóricas sobre el tema: una de las propuestas, es el modelo de Newble y Entwistle (citado por Varela, M., 2006), quienes afirman que un estudiante puede adoptar uno de los tres siguientes enfoques cuando aprende: a. Enfoque superficial: motivación externa, b. Enfoque profundo: motivación interna, c. Aprendizaje estratégico: combinación de los anteriores.

De igual manera, se encuentra la propuesta conocida como los Modelos de los cuadrantes cerebrales de Herrmann (citado por Cisneros, A., 2004), esto es, cuadrante cortical izquierdo y derecho, y límbico izquierdo y derecho.

Otra de las propuestas que ha tomado mucha preponderancia en el contexto escolar es la teoría de las inteligencias múltiples, de Howard Gardner (2005), quien define la inteligencia como un conjunto de capacidades que nos permiten resolver problemas o fabricar productos valiosos en nuestra cultura. Propone los siguientes tipos de capacidades o inteligencias: inteligencia lingüística, lógico matemática, corporal kinestésica, musical, espacial, interpersonal y la intrapersonal.

Con la representación que se tiene de los modelos de estilos de aprendizaje, conviene ahora ampliar la comprensión que se tiene sobre ellos, siendo Gallego y Alonso (2009), quienes con mayor acierto hacen esta caracterización, que a su vez sustenta la creación de su cuestionario CHAEA, en el cual se propone un "esquema del proceso de aprendizaje por la experiencia", el cual se divide en cuatro etapas:

Estilo Activo: vivir la experiencia. Las personas que tienen predominancia en estilo activo se implican plenamente y sin prejuicios en nuevas experiencias. Son de mente abierta, nada escépticos, y acometen con entusiasmo las tareas nuevas.

Estilo Reflexivo: A los que tienen preferencia por el estilo reflexivo les gusta considerar las experiencias y observarlas desde diferentes perspectivas. Son personas que gustan considerar todas las alternativas posibles antes de realizar un movimiento.

Estilo Teórico: Generalización, elaboración de hipótesis. Los que tienen preferencia por el estilo teórico adaptan e integran las observaciones dentro de teorías lógicas y complejas. Tienden a ser perfeccionistas.

Estilo Pragmático: Aplicación. El punto fuerte de las personas con predominancia en el estilo pragmático es la aplicación práctica de las ideas. Descubren el aspecto positivo de las nuevas ideas y aprovechan la primera oportunidad para experimentarlas.

Con estos referentes, es posible hacer una reflexión que permita situar algunas coordenadas sobre la intervención del maestro.

Estilos de aprendizaje: sus implicaciones pedagógicas

En términos generales, si se parte de considerar que el estilo de aprendizaje no es una herramienta de clasificación, sino un punto de referencia que orienta al maestro a identificar, aceptar y respetar la diversidad de los estilos de aprendizaje de sus estudiantes, se está entonces en el marco de la aceptación de las diferencias, siendo ésta la perspectiva que permite una mejor orientación del aprendizaje y de las dinámicas de interacción en el salón de clase.

En este punto resulta pertinente retomar el planteamiento de la Red de Recursos de Programas Urbanos, de la Universidad de Illinois (2014), quienes al reflexionar sobre los estilos de aprendizaje hacen una exhortación al maestro de aula, en el sentido que hay que centrarse en las fortalezas y no en las debilidades del niño, con lo cual se llega a una consideración fundamental: no existe correcto o incorrecto estilo de aprendizaje.

Para tal efecto hay que hacer una consideración de partida, y es que el estilo de aprendizaje del maestro influye en el estilo de enseñar a sus estudiantes. Por tanto, la primera labor del maestro será de igual forma identificar su estilo de aprendizaje, lo cual le permite planear sus actividades y lograr un ambiente de motivación, comodidad y disposición para el aprendizaje de sus estudiantes.

Ahora bien, colocados en la perspectiva del estudiante, será él quien podrá identificar sus características particulares de aprendizaje y acceder a la posibilidad de descubrir sus fortalezas y debilidades, mejorando también la planeación de su proceso de aprendizaje.

Finalmente, sea que la mirada se ubique en el lado del estudiante o del maestro, la referencia que los anuda y circunscribe es la de su consideración desde la subjetividad, y para efectos del presente artículo se toma la categoría que permite tal complementariedad: la alteridad, la cual amerita ser revisada en sus líneas fundamentales.

Empalme entre la diversidad y la alteridad

*"Hemos aprendido a volar como los pájaros y a nadar como los peces,
pero no hemos aprendido el sencillo arte de vivir juntos como hermanos"*

- Martin Luther King

Asistimos a un momento especial en la reflexión sobre la educación, siendo una de sus implicaciones la necesidad de la transformación de las instituciones educativas, en las cuales se tejan lazos de relaciones establecidos por todos sus miembros, en términos del respeto a las diferencias y la valoración positiva de lo que cada cual pueda aportar; instituciones educativas en las cuales se posibilite el reconocimiento al otro y en la que todos los integrantes de la comunidad educativa tengan como ejes transversales el trabajo en equipo y su solidaridad.

Realizando una mirada en retrospectiva a la historia de la educación, se encuentra el ideal pansófico (Comenio, 1632): *enseñad todo a todos*, el cual fue entendido como enseñar a todos de la misma manera; dicho pedagogo también planteó la necesidad de organizar la escuela en diferentes grados, por los que debían pasar los estudiantes de acuerdo a su edad cronológica –bajo la idea de que la edad sugiere un avance similar en las diferentes esferas del desarrollo-.

La inadecuada comprensión del ideal pansófico de la educación y la graduación de la escuela, fueron en primera instancia algunos de los elementos que posibilitaron el concepto de homogeneidad que aún reina en la escuela, tal y como lo establece Narodowsky (1999):

Esta capacidad de homogeneización pedagógica arrasó con las diferencias individuales existentes en las escuelas: cada uno debía ser considerado como el todo y todos como si fueran uno. Aquellos que no lograban formar parte de la concepción imperante de todos eran condenados al desvío, a la enfermedad o al destierro: alumnos irrespetuosos, peligrosos, inadaptados, indisciplinados, amanerados, hiperkinéticos, negros, pobres; docentes subversivos, demasiado antiguos, demasiado modernos, raros, etc. (p. 23)

La homogeneidad es un proceso complejo el cual podría romperse si acudimos a la propuesta enmarcada en los terrenos de la diversidad. Cuando se habla de diversidad se refiere a las diferentes tonalidades de la condición humana, y con ello se abre definitivamente la necesidad de hacer algunas puntualizaciones sobre los conceptos que sostienen la diversidad, entre ellos, la alteridad. Es así que en una mirada bastante general al concepto de diversidad, aparecen dos nombres que marcan el inicio de su formulación, como son Platón y Aristóteles, quienes a su vez indican lo que se escribirá y discutirá en la modernidad. La huella que queda de estos grandes filósofos de la antigüedad es la ubicación de la alteridad como uno de las bases epistemológicas en la delimitación del ser.

Skliar (2007) es enfático en su consideración a no caer en la trampa de identificar la diversidad y la desigualdad como sinónimos, aludiendo a personas en situación de discapacidad, a grupos minoritarios, a grupos marginales y en extrema pobreza, entre otras. Este autor es muy cauteloso con respecto al uso y abuso de esta palabra y más bien pretende que sea abordada bajo algunos preceptos:

Es que da la sensación que la diversidad se ha convertido en una palabra de orden (esto es, que se produce desde el orden y que, por tanto, profesa un orden) y que su simple mención constituye ya una verdad democrática, política, cultural y pedagógica, imposible de ser puesta bajo sospecha. Así, los discursos de hoy en torno de la idea de diversidad, de muy variado origen y, en ocasiones, de muy dudosa configuración teórica, ostentan ser los únicos para una referencia intachable acerca del otro. Parece ser, además, que la etiqueta diversidad es "mucho mejor" que la etiqueta impura de la homogeneidad, "mucho mejor" que la etiqueta monstruosa de la discapacidad, mucho mejor que la etiqueta amenazante de la extranjería, de la pobreza, de la desigualdad, etc. Es que la diversidad pretende al otro. Es que la diversidad, al hacerlo, confunde la alteridad con algunos otros específicos, los *mismos otros de siempre*. Y es que la diversidad se cree la reina de un majestuoso e imperial cambio pedagógico. (Skliar, 2007, p. 2).

Si bien es cierto debemos aterrizar esta palabra, también es esperanzadora la oportunidad de poder encontrar en el concepto de diversidad la posibilidad para referirnos a los otros, rescatando el valor del otro y el respeto por las diferencias individuales. Es en las instituciones educativas donde es posible el encuentro con la diversidad de estudiantes: desde su lengua, etnia, formas de aprendizaje, género, edad, creencias religiosas, estratos sociales, culturales, entre otras. Esta lectura del concepto es desarrollada por Miguel López Melero (2002): "la diversidad no es un slogan de moda, es un discurso ideológico que invita

a la transformación de la práctica pedagógica, que exige otro modo de educación, considerando la diferencia como valor agregado en el ser humano”.

Ahora bien, luego de presentar el marco conceptual general sobre la diversidad, la modernidad ofrece el escenario para ir directamente a uno de sus ejes fundamentales, como es la alteridad. Es en el contexto de la modernidad donde es posible hacer una reflexión sobre la alteridad que permita una lectura de los procesos de colonización en América, como el lente que identifica el borramiento del sujeto por efectos del poder de una cultura dominante sobre la otra, considerada en posición de inferioridad o de subalternos. Alteridad que descubre los efectos del coloniaje y depredación de las creencias, costumbres, tradiciones e incluso los lenguajes de otra cultura, que es amenazada hasta en su carne propia. Alteridad que visibiliza los tejidos que se arman con los hilos procedentes de los contextos de la religión, la economía, la cultura, la sexualidad y la ideología en general, dejando teñidos con sinsabores y dolor la construcción de la subjetividad y la ciudadanía.

La alteridad es un concepto que permite incluso elevar la denuncia de lo que ocurrió y sigue ocurriendo, cuando un pretendido gran Otro (considerado como significante supremo, todopoderoso y omnipresente) se encarga de desplegar sus fauces para devorar al otro, en su condición singular, quien resulta preso de un efecto social de alienación y enajenación. Dialéctica hegeliana entre el Otro y el otro donde el primero tiene en sus manos la orden para hablar, para producir significados y enunciar los discursos de opresión; y el otro tendrá que buscar espacios de re-construcción de su dignidad, su subjetividad y su sentido de vida, a riesgo incluso de volver a caer preso en mayores situaciones de sofocamiento.

Es Lévinas (1999) quien hace la puntuación necesaria para lanzarnos en la aventura de comprender la trama de la alteridad. El autor en mención afirma que:

La relación con el otro no anula la separación. No surge en el seno de una totalidad y no la insta a integrar en ella al Yo y al Otro. (...) la relación entre el Yo y el Otro comienza en la *desigualdad* de términos, trascendentes el uno en relación al otro. (...). El Otro en tanto que otro se sitúa en una dimensión de altura y de abatimiento —glorioso abatimiento— tiene la cara del pobre, del extranjero, de la viuda y del huérfano. (p. 262)

La diversidad y la alteridad, entonces, se conjugan con los referentes básicos que fundan una institución educativa. Diversidad y alteridad que permiten –al estilo de los imaginarios sociales- hacer visible lo que antes se dejaba en la completa oscuridad. Es reconocer que en las aulas hay seres humanos, atravesados por realidades sociales cada vez más complejas. El aula de clase se convierte en el lente que muestra todas las aristas de la diferencia, que desde esta perspectiva lo que hace es enriquecer la condición del maestro y sus prácticas, que muchas veces se ven amenazadas por intenciones de homogenización y constreñimiento por parte de la cultura.

Valga decir que las nuevas conquistas en educación, que desde ya se anuncian, tendrán que ser agradecidas y valorar lo que se ha sembrado en términos de construcción de la alteridad y posicionamiento de la diversidad.

Alteridad: Sus Implicaciones.

"El otro al mirarlo nos pone en cuestión a lo que nosotros somos y a todas las imágenes que hemos construido para clasificarlo y excluirlo, para reducir lo inquietante y amenazador"

- Carlos Skliar

Una cuestión de suma importancia para los investigadores de los estudios de la alteridad en América Latina ha sido la etapa de su colonización, constituyéndose en un caso claro de escasa alteridad, o de poco acercamiento y entendimiento hacia otras personas o culturas. Proceso de encuentro entre dos culturas, en la que una se impone sobre la otra, sin tratar de entender sus creencias o forma de vida. Sólo por ser la cultura indígena, por manejar creencias y comportamientos diferentes a la europea, esta última ve a la otra como algo que debe ser transformado; lo mismo ocurrió con la cultura negra de África.

Durante esta fase de la historia de América Latina en el que la cultura europea invade otra región y otra cultura, se crean algunas visiones por parte de los colonizadores sobre los pueblos originarios en las que sólo prevalecen ideales y preceptos propios de Europa; a raíz de esto, muchos europeos entraron en una dinámica de conversión de los indígenas en los que se impuso una visión del mundo ajena a la perteneciente a las culturas aborígenes.

Al respecto, es conveniente ir a Enrique Dussel (1994), considerado como uno de los autores que con mayor vehemencia ha escudriñado el asunto de la colonización y su efecto en la construcción de la alteridad:

Fue el primer proceso "europeo" de "modernización", de civilización, de "subsumir" (o alienar), al Otro como "lo Mismo"; pero ahora no ya como objeto de una praxis guerrera, de violencia pura –como en el caso de Cortés contra los ejércitos aztecas, o de Pizarro contra los incas–, sino de una praxis erótica, pedagógica, cultural, política, económica, es decir, del dominio de los cuerpos por el machismo sexual, de la cultura, de tipos de trabajos, de instituciones creadas por una nueva burocracia política, etc., dominación del Otro. Es el comienzo de la domesticación, estructuración, colonización del "modo" como aquellas gentes vivían y reproducían su vida humana. Sobre el efecto de aquella "colonización" del mundo de la vida se construirá la América Latina posterior: una raza mestiza, una cultura sincrética, híbrida, un Estado colonial, una economía capitalista (primero mercantilista y después industrial) dependiente y periférica desde su inicio, desde el origen de la Modernidad (su "Otra-cara": te-ixtli). (p. 49)

A través de la historia se reconoce que desde el campo filosófico se piensa en el otro y en un yo que hace parte del otro, pero la realidad es otra en todos los campos del ser humano, ya que la lucha por el poder

ha generado que el hombre se preocupe por buscar estrategias y maneras para dominar al otro, de subordinarlo, de subyugarlo al punto que el otro desaparezca para alcanzar los objetivos personales.

De esta manera se observa que uno de los procesos humanos que resulta comprometido es el de la convivencia, llegando a su detrimento, debido a un egoísmo absurdo que conlleva pasar por encima de los demás, sin tan solo detenerse a pensar qué siente, qué necesita, qué está viviendo y cómo eso también afecta al que está a su lado. En este sentido Skliar (2005) expresa que

"Hay que subrayar que se registra una clara tendencia a pensar el otro, a pensar los otros, únicamente como una exterioridad a nosotros mismos; alteridad, entonces, que se define como algo que está fuera de mí, como algo que existe y está fuera de nosotros. En segundo lugar, es habitual la tendencia a recubrir de negatividad esa exterioridad apenas descripta: el otro es algo que yo NO soy, el otro es algo que nosotros NO somos; esa concepción se expresa con contundencia a través de la sentencia reiterada: "yo no soy el otro", "nosotros no somos el otro", o bien "el otro es lo que yo no soy", "los otros son lo que nosotros no somos", etc. (p. 12)

Por otro lado, y llevado al terreno de la práctica y su observación en la vida cotidiana, la alteridad no es solo un concepto, es una realidad. El "nadie", es decir el excluido y relegado comparativa e históricamente a una mismidad que lo estigmatiza y lo hace inferior, debe ser reivindicado desde la educación, sustentada en una Pedagogía para la Alteridad con un contenido altamente humano.

El maestro debe ser ese otro desde su mismidad, para con el otro, que tienda el puente de la superación, y coadyuve a la ruptura de paradigmas aún vigentes de la modernidad en las añejas estructuras de poder en la hoy por hoy denominada sociedad del conocimiento.

Lo anterior tiene grandes implicaciones en la labor pedagógica, y una de ellas tiene que ver con reconocer al maestro como sujeto responsable, que ya no podrá ver a su estudiante como un sujeto colocado en la posición reducida de aprendiz. En el acto educativo, el maestro deberá tener presente que tiene frente a él a un ser humano dentro de un contexto, con una historia personal, con sentimientos y emociones, pero sobre todo, con el compromiso de enfrentar a una nueva persona a quien pretende enseñarle no solo conocimientos, sino compartir con él su afecto y paciencia.

En efecto, para poder hacerse cargo del otro, el maestro debe tener en cuenta los sentimientos y la historia del estudiante; tal y como lo afirma Ortega Ruiz (2004): "volver la espalda a esta realidad es tanto como renunciar a educar. No se educa nunca en "tierra de nadie". Y el compromiso con el otro exige asumirlo en toda su realidad". Con respecto a este compromiso, desde Skliar pueden ubicarse los tres grandes obstáculos que será necesario afrontar y enfrentar cuando se trabaja la formación y el pensar pedagógicos: la exterioridad, la negatividad y la colonialidad.

Obstáculos que, en la relación educativa, según la perspectiva de Ortega Ruiz (2004), se resuelven bajo principios que implican la sensibilidad del maestro: el primer movimiento que se da es el de la *acogida*, de la aceptación de la persona del otro en su realidad concreta, en su tradición y cultura, no del individuo en abstracto; es el reconocimiento del otro como *alguien*, valorado en su dignidad irrenunciable de persona, y no sólo el aprendiz de conocimientos y competencias. Y esta relación ética es la que hay que salvar, si se quiere educar y no hacer "otra cosa".

De otro lado, Ortega (2004) propone una nueva pedagogía a la cual llamó Pedagogía de la alteridad, que implica incluir en la relación ética el sentido de empatía, responsabilidad y compasión, las cuales son cualidades indispensables en el proceso educativo. Ortega (2004) explica de manera más acertada su propuesta sobre la pedagogía de la alteridad:

Desde la pedagogía de la alteridad, el proceso educativo se inicia con la mutua aceptación y reconocimiento de maestro y alumno, en la voluntad de responder del otro por parte del profesor, en la acogida gratuita y desinteresada que presta al alumno de modo que éste perciba que es alguien para el profesor y que es reconocido en su singularidad personal. Sin reconocimiento del otro y compromiso con él no hay educación. (p. 11)

En efecto, la educación es un acto de compromiso, de responsabilidad, de reconocimiento y de amor. Los educadores están en la responsabilidad de practicar el afecto y el respeto a sus estudiantes. El afecto hacia la persona y el respeto a su historia, contexto e individualidad. Los maestros son, aún sin desearlo, ejemplos y modelos constantes de los estudiantes y, se quiera o no, reproducirán las conductas de sus profesores, más aún, si sienten respeto y cariño por él.

La educación entendida desde la alteridad facilita el proceso de enseñanza-aprendizaje, constituyéndose en un apoyo importante para los estudiantes en la comprensión de sus procesos de aprendizaje. "Desde la pedagogía de la alteridad se entiende mejor que educar es un acto de amor a todo lo que el educando es; que educar es un compromiso ético y político, es decir, hacerse cargo del otro" (Ortega, 2004, p. 28).

Los educadores tienen en sus manos a seres maravillosos que muestran un abanico de necesidades, pero lo más importante es ser reconocidos como personas que sienten, piensan, sueñan y anhelan, que además necesitan ser protagonistas de su propia vida, y que también tienen la capacidad desde sus posibilidades de aportar a otros, porque indistintamente de lo que es cada uno, hace parte de la vida de otro.

En este sentido se establecen relaciones recíprocas entre sujeto y sujeto, entre el Otro y el otro, entre maestro y estudiante, que Skliar (2005) muestra su magnitud si se asume el ejercicio pedagógico a partir de las siguientes preguntas:

"Quién es el otro", o "cómo es el otro", o "qué hacemos con el otro", o "cómo nos preparamos para trabajar con el otro", a la vez que no parecería haber demasiado lugar para poner en tela de juicio y bajo sospecha la pregunta acerca del "nosotros". En la formación de los maestros y maestras se observa la tendencia a privilegiar mucho más la imagen de un docente que sepa hablar "sobre el otro", "acerca del otro", pero que no "conversa con el otro" y, mucho menos, dejar que los "otros conversen entre ellos mismos". (p. 5)

Con las categorías de análisis que se han desarrollado en el presente documento, se puede afirmar que para un estudio comprensivo y propositivo que se haga sobre los estilos de aprendizaje es conveniente acudir a los postulados de la pedagogía de la alteridad, en el sentido en que se debe tener en cuenta que el sujeto se entiende formado por una trama compleja de vínculos y relaciones sociales que están condicionadas histórica, espacial y culturalmente. El sujeto se constituye como tal en el proceso de la intersubjetividad, entendiéndolo como una combinación en el cual emociones, corporalidad y lenguaje configuran redes que posibilitan el encuentro entre sujeto, semejante, grupo e institución, sosteniendo las tramas del lazo social.

Eso es lo que enmarca la alteridad, y que se refleja en tanto sujetos que participan en el acto pedagógico desde el ejercicio de reconocer al otro en su propia individualidad. En este caso, se trata del maestro quien desde su rol educativo se detiene a pensar y a comprender al grupo al cual se enfrenta, no con el fin de discriminar o clasificar, sino con el ánimo de reconocer los diversos estilos de aprendizaje de sus educandos, entendidos desde los rasgos cognitivos, afectivos, fisiológicos, que sirven como referentes para conocer la manera en cómo ellos perciben, interaccionan y responden a los diferentes ambientes de aprendizaje.

Ahora bien, si la pedagogía de la alteridad permite la construcción de vínculos significativos con el otro y desde el otro, una de las propuestas que se desprende de tal construcción de la pedagogía del "Nos-Otros". Este planteamiento se apoya en los postulados de Cullen (2004, citado por Ortega, Pedro, 2012, p. 139), quien afirma que "no es primariamente ni contractual ni virtual, es reconocimiento mutuo de dignidades, en el cuidado del otro en su singularidad material, síquica, social y corporal". Pedagogía implicada en las formas de producción de subjetividades, en los procesos de construcción y formación en valores.

Una pedagogía del Nos-Otros requiere formulaciones analíticas referenciadas en modelos del vínculo situados en la realidad social, la cual se ve azotada por los conflictos internos, que generan violencia, exclusión, desplazamientos; lo que conlleva a que la sociedad pase por una continua y dolorosa fragmentación, comprendidos como procesos síquicos que permean las formaciones colectivas.

Con lo anterior, la finalidad de una pedagogía de la alteridad es estructurar una formación en la cual imperen la democracia, la solidaridad y justicia, pero es importante asumir este reto: formar a estas nuevas generaciones de niños y jóvenes en un mundo en el que nadie tiene autoridad, porque no se vive en el

imperio de la impotencia, del miedo y de la resignación y lamentablemente se cae o se reposa en la educación tradicional.

Se asiste, entonces, a un proyecto educativo que conlleva pensar y sentir al otro, pensar y sentir con el otro, y de cómo en el encuentro pedagógico asistimos a la posibilidad de ser otros, tal y como lo ha planteado Nietzsche (2000). "La educación es el arte de re-bautizarnos o de enseñarnos a sentir de otro modo".

Referencias

Alonso, C. y Gallego, D. (2004). Ponencia: Los estilos de aprendizaje: una propuesta pedagógica. I *Congreso Internacional de estilos de aprendizaje*. Madrid (España).

Alonso, C. y Gallego, D. (2009). Bases teóricas. Grupo CHAEA. Estilos de aprendizaje. En: <http://www.estilosdeaprendizaje.es/menuprinc2.htm>

Cabrera, J. y Fariñas, G. (2005). El estudio de los estilos de aprendizaje desde una perspectiva vigotskiana: una aproximación conceptual. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37/1, 25 de noviembre de 2005. En: <http://www.rieoei.org/1090.htm> (Recuperado en 5 de febrero de 2014).

Cazau, P. (2003). Estilos de aprendizaje: generalidades. En: http://pcazau.galeon.com/guia_esti01.htm.

Cisneros, A. (2004). (Compilación y elaboración). Manual de estilos de aprendizaje. Material autoinstruccional para docentes y orientadores educativos. Secretaría de educación pública. Subsecretaría de educación media superior. Dirección general del bachillerato. Dirección de coordinación académica. En: http://biblioteca.ucv.cl/site/colecciones/manuales_u/Manual_Estilos_de_Aprendizaje_2004.pdf (Recuperado en 10 de febrero de 2014).

Dunn, R. & Dunn, K. (1980). Los Estilos de Aprendizaje desde la perspectiva de Rita y Kenneth Dunn. En: <http://www.jlgcue.es/modelos.htm> (Recuperado en 12 de febrero de 2014).

Dussel, E. (1994). El encubrimiento del otro: hacia el origen del mito de la modernidad. Quito (Ecuador): Editorial Abyala Yala. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/subida/uploads/FTP-test/clacso/otros/20111218115541/4.conf3.pdf> (Recuperado en 15 de marzo de 2014).

Extensión de la Universidad de Illinois. Red de Recursos de Programas Urbanos (2014). Estilos de aprendizaje. Disponible en: http://extension.illinois.edu/succeed_sp/learningstyles.cfm

Gallego, D., Alonso, C. & Cacheiro-González, M. (2011). [Educación, Sociedad y Tecnología](#). Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.

Gardner, Howard (2005). Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica. Barcelona: Paidós.

Lévinas, E. (1993a). Humanismo del Otro Hombre. Madrid: Caparrós.

Lévinas, E. (1999). Totalidad e Infinito. Salamanca: Sígueme.

López, M. (2002). Módulo de diversidad. Maestría en educación desde la diversidad. Manizales (Colombia): CEDUM.

Narodowsky, M. (1999). Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual. Buenos aires (Argentina): Novedades Educativas.

Nietzsche, F. (2000). Todos los aforismos. Buenos Aires: Leviatán. En: Skliar, Carlos (2005). La pregunta por la identidad y la respuesta por la alteridad. https://www.google.com/search?newwindow=1&hl=es&site=&source=hp&q=Skliar+%28La+pregunta+por+la+identidad+y+la+respuesta+por+la+alteridad%29&oq=Skliar+%28La+pregunta+por+la+identidad+y+la+respuesta+por+la+alteridad%29&gs_l=hp.3...2174.2174.0.4702.1.1.0.0.0.143.143.0j1.1.0....0...1c.1.51.hp..1.0.0.iTfVfWPo_BQ (Recuperado en 15 de agosto de 2014).

Ortega, P. (2004). La educación moral como Pedagogía de la Alteridad. En: *Revista española de pedagogía*. Año LXII, No. 224, enero – abril, pp. 5 – 30. En: <file:///C:/Users/user/Downloads/227-06.pdf>

Ortega, P. (2012). Pedagogía y alteridad. Una Pedagogía del Nos-Otros. En: *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*. No. 35, febrero-mayo de 2012, Colombia, pp. 128 – 146. En: <file:///C:/Users/user/Downloads/355-1722-1-PB.pdf>

Siquiera, T. & Magalhaes, M. (s. f.). Estilos de aprendizaje de Kolb y su importancia en la educación. En: http://www.e-prisma.com/anexos/docformats/estilos_aprendizaje_kolb.pdf

Skliar, C. (2002). ¿Y si el otro no estuviera ahí? Buenos aires: Artes gráficas.

Skliar, C. (2005). La pregunta por la identidad y la respuesta por la alteridad. En: https://www.google.com/search?newwindow=1&hl=es&site=&source=hp&q=Skliar+%28La+pregunta+por+la+identidad+y+la+respuesta+por+la+alteridad%29&oq=Skliar+%28La+pregunta+por+la+identidad+y+la+respuesta+por+la+alteridad%29&gs_l=hp.3...2174.2174.0.4702.1.1.0.0.0.143.143.0j1.1.0....0...1c.1.51.hp..1.0.0.iTfVfWPo_BQ (Recuperado en 15 de agosto de 2014).

Skliar, Carlos. (2007). La pretensión de la diversidad o la diversidad pretenciosa. En: I Jornadas nacionales de investigación educativa, II Jornadas regionales y VI Jornadas institucionales. Panel Sujetos y Contextos de la Investigación Educativa: "Las perspectivas, los sujetos y los contextos en investigación educativa". Mendoza (Argentina): 3 y 4 de mayo de 2007. Disponible en: http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/posjornadasinve/Pretension_diversidad_o_Diversidad_pretenciosa.pdf

Varela Ruiz, Margarita Elena. (2006). Estilos de aprendizaje. *Revista Mensaje Bioquímico*, Vol. XXX. Departamento de Bioquímica, Facultad de Medicina, Universidad Nacional Autónoma de México., México, D. F. Disponible en: http://bq.unam.mx/wikidep/uploads/MensajeBioquimico/Mensaje_Bioq06v30p1_11_Margarita_Varela.pdf (Recuperado en 20 febrero de 2014).

La Conciencia en la Dignidad

Pedro Rubén Neyra Quiroz*

Resumen

El presente escrito tiene como objetivo reflexionar sobre la importancia que conlleva tomar conciencia de la propia dignidad como persona. A través de un fragmento de la obra “Los hijos de Sánchez” de Oscar Lewis, se proponen tres interpretaciones, a saber: *Tener la oportunidad*, *Darse la oportunidad de desarrollo* y *No ser ni tan insignificante*. Al enfatizar sobre la forma personal de descubrir la propia dignidad se destaca, no la excelencia, sino la persona en su totalidad involucrada en su vivencia y reflexión.

Palabras Clave: Oportunidad, Conciencia, Dignidad, Involucrarse, Vivencia, Persona.

Abstract

The current writing has the objective to make reflexion over the importance to be conscious about one's own dignity as a person. Across just a part of Oscar Lewis's play “Los hijos de Sánchez”, it is proposed three interpretations to know: *Having the opportunity*, *Giving one-self the opportunity for development* and *Not being so insignificant*. At emphasizing on one's personal way to discover one's dignity it is remarkable, not excellence, but the whole person involved in his/her experience and reflexion.

Keywords: Opportunity, Consciousness, Dignity, Getting involved, Experience, Person.

Recibido: 3 de Febrero de 2015 / **Aprobado:** 15 de Agosto de 2015 / **Instituto Mexicano de Psicooncología - México**

Referencia Recomendada: Neyra-Quiroz, P. R. (2015). La conciencia en la dignidad. *Revista de Psicología GEPU*, 6 (2), 190-199.

* Maestrando en Psicooncología, Instituto Mexicano de Psicooncología. Psicólogo clínico en Centro de Atención Integral y Desarrollo Infantil. Profesor de bachillerato en Helen's school. Correo electrónico: rubens_ney35@yahoo.com.mx

Darse la Oportunidad de Desarrollo

¿Qué relevancia puede haber en reflexionar sobre "*darse la oportunidad de desarrollo*"? Sin duda, la hay, pues en un contexto mundial de máximo consumo, de distracciones al por mayor, de multiplicidad de estímulos comerciales que pretenden y logran crear sensaciones de placer, que no contribuyen al desarrollo de la persona, sino, tal vez hasta propician su deterioro "*los estímulos carcinógenos o sospechosos de promocionar cáncer son reales, inmediatos y placenteros*" (Prieto, 2004, p. 112). Por otro lado, algunos autores han propuesto la idea de dos estilos de vida: Estilo de vida saludable: ejercicio, comer de forma sana y Estilo de vida libre, el cual se caracteriza por el consumo de alcohol, comer alimentos no saludables y despreocupación por la apariencia física (Oblitas, 2004).

Para crear la idea un tanto más clara sobre "*darse la oportunidad de desarrollo*" será necesario ofrecer al lector la misma base que propicia esta reflexión sobre una investigación a nivel antropológico y sociológico con los miembros de una familia rural que se traslada a la ciudad para vivir. Sin embargo, sólo se citan fragmentos de una persona de dicha familia por ser el interés principal de esta reflexión. También se ha de precisar que, a pesar de la época en que ocurrió el estudio, mediados del siglo XX, el contexto de la persona de interés bien puede ser actual, en cualquier parte de América Latina o más allá, pues la pobreza afecta en cualquier lugar.

Oscar Lewis, doctor en antropología, norteamericano, realizó investigaciones en México el siglo pasado en un poblado rural, se percató que muchos de los pobladores emigraban al D.F. para conseguir trabajo. Las vecindades eran los lugares en que se alojaban las personas provenientes de la comunidad rural. En la introducción de la obra "*Los hijos de Sánchez*", Lewis habla de una cultura de la pobreza, justamente representada por estas familias de la vida del campo que se radicaban en la ciudad.

Una de las personas que tomaron parte en la investigación de Lewis, de nombre Consuelo, una de las hijas del jefe de la familia, Jesús Sánchez, al ser entrevistada da cuenta cómo es el *tener y darse la oportunidad de desarrollo*:

Estaba ya en sexto año y me dejaban mucha tarea. Me fastidiaba sobremanera que cuando quería estudiar pusieran el radio o gritaran. En muchas ocasiones me subía a la azotea, ponía mis cajones para sentarme y un trapo para que me diera sombra. Pero ni así. Ya fuera que la Chata o Antonia iban a tender ropa, o Roberto subía con un ratoncillo amarrado por la cola para andar pasando [...] le pedía permiso a mi amiga la señora Dolores para estudiar en su casa, o me iba a la biblioteca que estaba fuera de Bella Vista, o a una de las accesorias de la vecindad. Así, estando en casa ajena, no podían molestarme y podía yo estudiar, que en realidad era lo que más me gustaba [...].

En el mes de marzo de 1949 nos dijo mi padre a Tonia y a mí: -¿Qué piensan estudiar? ¿Se van a pasar la vida de flojas o qué? A ver qué van pensando...Yo, como pueda, haciendo sacrificios, les pagaré una carrera.

Así que vean en qué colegio y qué es lo que quieren estudiar. –Esas palabras me tomaron desprevenida, pero me dio mucho gusto y dejé mi trabajo en los zapatos.

Pensé qué cosa sería una carrera, en verdad que ni sabía lo que era, pero yo quería estudiar. Vera, una vecina, [...] Cuando dijo “estoy estudiando Comercio” pensé que estaba estudiando una carrera importantísima [...]

[...] Le dije a mi padre: -- Me gustan más las letras y los libros.— Él aceptó y entré a tomar clases de taquigrafía, mecanografía, castellano, archivo, documentación, contabilidad, correspondencia, aritmética.

Ahí en el Instituto fue donde adiviné que después de todo mi persona no era ni tan insignificante. Ahí podía exponerle mis sueños a mis compañeras sin temor a que se voltearan haciéndose disimuladas o se burlaran. Trabajé muy duro el primer año y tomé muy en serio los consejos que escribíamos en los ejercicios de las clases de mecanografía: “Persevera y alcanzarás”, o “Condúctete por el buen camino y vencerás”.

Pero en segundo año [...] comencé a irme de pinta [...] la profesora nos bajaba puntos en las calificaciones [...] las amigas influyen en el comportamiento de uno. Pero no me arrepiento, ni lo lamento, puedo decir que ése ha sido el único tiempo que fui feliz en verdad.

Durante el tiempo que estuve en la escuela me olvidé de mis problemas. Sólo pensaba en trabajar más adelante, en vestirme, seguir estudiando y arreglar mi casa muy bonita como siempre había soñado [...]

[...] Cuando me gradué en el Instituto [...] Qué emoción sentí al estar cantando junto a todas las graduadas el *Ave María* de Schubert. No sabría explicar lo que sentí cuando empezó el órgano a tocar las primeras notas y fueron entrando nuestras voces suaves [...]

Todas estábamos vestidas de riguroso negro y blanco –la toga y el birrete negros, guantes, zapatos y capita blancos. El negro significaba seriedad, el blanco pureza [...] (Lewis, 1965, pp. 114, 251, 252, 253).

La cultura de la pobreza, desde luego, no queda exenta de tener aspiraciones de logro. La manifestación de que hay una intención con cause distinto en este relato del siglo pasado, en sí misma se expresa en Consuelo y su evidente sentido de superación y búsqueda de mejora personal para tratar de extender su conciencia de desarrollo hacia los miembros de su familia. Esta historia real enseña la determinación de comprometerse con la situación, desde la cita inicial: desde la primaria, Consuelo Sánchez ve la manera de tener condiciones apropiadas para poder estudiar, yendo de un lugar a otro, luego a otro.

Consuelo destaca en su familia por cumplir con darse la oportunidad de superarse una vez que le fue ofrecida esa oportunidad por conducto de su padre. Es notorio cuando expresa no saber qué es una carrera, pero al mismo tiempo determinada a estudiar, pues esto sugiere una actitud de construcción: conocimiento, habilidades que se adquieren con tiempo.

Así, ella se involucra en tiempo y forma, hace inmersión en el contexto de aprendizaje y mejora por las asignaturas que la misma chica menciona (mecanografía, taquigrafía, aritmética, etc.), de hecho, haberse

comprometido con esta etapa relevante de la vida escolar vale por las "idas de pinta" con las amistades y experimentar la felicidad de vivir una etapa que, ciertamente, ha de terminar.

Esta parte en la vida de uno de los Sanchez es relevante porque pueden tenerse en cuenta en cualquier estrato socioeconómico, el convocar lo real y lo ideal tratando de hacer similares ambos, acercarlos por el propio esfuerzo. Consuelo tiene clara la situación familiar que es carente desde las expresiones de afecto, comprensión y comunicación, hasta las limitaciones materiales y alimenticias las cuales doblan la dificultad de superación personal. Por otra parte, lo que puede ser visto como un viso de la percepción de lo ideal, pero sin dejar de hacer, son las frases que ella recuerda en su relato: "persevera y alcanzarás"; "condúctete por el buen camino y vencerás".

Ciertamente, no es por descontado que, estar dentro de un contexto específico asegura adquirir las destrezas que distinguen a unos de otros por el nivel con que las realizan unos y otros. Si bien buscar el contexto apropiado e involucrarse con las situaciones es relevante porque existe la posibilidad de lograr un cambio parecido a ese contexto y situación (convertirse en un estudiante, convertirse en un profesional, convertirse en un pensador, convertirse en un deportista etc.); pero no queda de lado el elemento de la perseverancia y la motivación. Consuelo no sólo destaca por querer demostrar a su padre que al estudiar serviría para algo, sino además porque genuinamente **"se percata que su persona no es ni tan insignificante"**; cuando ella se permite expresar sus sueños a sus amigas del Instituto donde estudió, y sin temor a ser ignorada "[...] procurar ser mejor es lo mejor que uno puede procurarse es también recomendación ética sin excepciones históricas o antropológicas perceptibles por mucho que varíe en cada caso el criterio de perfección" (Savater, 1988, p. 75).

Al darse la oportunidad de desarrollo, Consuelo Sánchez empata dos fines: el fin operis y el fin operantis (Gutérrez, 1989):

[...] a manera de ejemplo [...] el caso de las profesiones, que tienen por propia naturaleza una finalidad, de tal modo que el hombre debe ajustar sus propios fines al de dichas profesiones [...] el fin propio del acto es de tal manera que el sujeto no puede menos que plegar sus intenciones libres dentro del marco impuesto por la naturaleza de la cosa. (pp. 85, 86).

Es decir, estudiar un área en específico tiene un fin natural, que le es propio (operis), con lo cual, la intención última de la persona estudiante (operantis), ha de ser el aprendizaje del área en cuestión procediendo de manera comportamental adecuada y que conlleva un crecimiento, un desarrollo para la persona que se compromete al unir ambos fines.

Así, la naturaleza propia de algo, tiene un fin específico (operis), mientras que el fin que intenta el ejecutor (operantis), puede o no estar regido por el fin operis. Cuando Consuelo Sánchez exclama que le gustan más las letras y los libros, anuncia que sus intenciones últimas, sus esfuerzos, su conducta se desplegarán

en función propia de la aritmética, de la taquigrafía, la contabilidad, etc. Dándose así, oportunidad de crecer.

Tener la Oportunidad

Sobre la importancia de *tener la oportunidad*, también puede considerarse, desde un marco amplio como *"tener un derecho es tener la posibilidad reconocida normativamente por la autoridad establecida de ejercer alguna capacidad o disfrutar de algún beneficio"* (Savater, 1988, p. 165); esto, más allá o si se quiere, mucho más acá con diferencia del utilitarismo que pueden tener las políticas públicas y de las cuales se podría suponer que, parten de una concepción abstracta del hombre (Sánchez, 1969), es decir, *"el compromiso con el hedonismo psicológico por parte de los utilitaristas es abierto"* (Ortíz, 2013, p. 58), a pesar de la ética utilitarista, la persona como tal puede percibir y valorar la estructura de algo como condición previa para, como ya se ha dicho: *darse la oportunidad de desarrollo*. Dentro de la cultura de la pobreza, como la denominó Lewis, a la cual pertenecía Consuelo Sánchez, es por la autoridad de su padre que tiene la oportunidad de acercarse a la vida académica.

En el conocimiento inmediato de una cosa, idea o verdad, como sucede a Consuelo Sánchez cuando exclama no saber qué es una carrera, pero sabe que desea estudiar, *"La intuición es muy útil para el hombre. Con ella se puede penetrar de golpe en ciertos terrenos del saber"* (Gutiérrez, 1989, p. 18); aunque el autor aclara, para decirlo en pocas palabras, que la intuición no está en terrenos de lo racional en tanto que no sirve para fundamentar desde la ética; aquí se destaca que es un elemento del ser humano que le permite vislumbrar sus posibilidades de desarrollo.

Contar con oportunidades al tiempo que se funge como un ser social *"se encuentra, igualmente, inmerso en una cultura dada, de la que se nutre espiritualmente"* (Sánchez, 1969), así, es tener a disposición las expresiones de la cultura espiritual, es poder hallarse inmerso en el lugar en que se habla de conocimiento o bien, donde se hable de deseos y aspiraciones superiores o bien sólo poder formar parte de grupos sociales con objetivos afines y reunidos de manera frecuente en un contexto definido como beneficioso.

La expresión tangible que sugiere oportunidades en la cultura material, la ve una persona en un momento que percibe le puede integrar dicha cultura en un proceso de desarrollo en particular. Un ser humano sabe si requiere de un poco de fe, por lo cual asistirá a la iglesia; quien precisa despejar la mente, ver las cosas más calmadamente, desde luego habrá una posibilidad de hacerlo mientras considere las áreas naturales propias de un parque; las construcciones sabidas como centros escolares de cualquier nivel, seguro son percibidas por la mayoría como reto auténtico de superación personal.

Son los contextos específicos con características específicas por los que, *"la percepción de un valor en forma intuitiva es la que se logra por medio de una vivencia en la cual se capta, se aprecia y se adopta ese*

valor como tal, dentro del mundo personal del sujeto cognoscente" (González, 2000, p.27): Perseverancia, amistad, esperanza, reflexión, compromiso, al menos estos son los valores que vivió la protagonista de este ensayo a mediados del siglo anterior.

"El precedente siglo XX y el actual siglo XXI, nos han dejado, a quienes hemos cohabitado el mundo en este periodo, una lección insoslayable: "La única constante es el cambio" (Hernández y Clavijo, 2002)...ciertamente que para tener la oportunidad de crecimiento, se sugiere, ante el constante cambio, la adaptabilidad al medio y con ello se evoca además el principio funcionalista que implica la conducta y la conciencia (Marx y Hillix, 1999). Aquí, nuevamente habría que oponer el fin operis y el fin operantis: si yo estudio porque quiero aprender a sumar y restar en la aritmética o lo hago sólo porque me pagan buen dinero; o si estoy "estudiando" la preparatoria para obtener el certificado o porque me dará las bases para mi vocación profesional verdadera.

Sin embargo, sólo querer dar resultados en un contexto de oportunidad es prepararse para una vida de estrés y es revelar que no se es conciente aún de la constante en uno y que no es el cambio mismo, sino lo que entraña en la persona cuando se da la oportunidad de desarrollo.

Qué Entraña en la Persona al *Darse la Oportunidad de Desarrollo*

Desde una dimensión pre-filosófica (González et al., 2008):

La dignidad está en cuestión, la propia consideración de los problemas que suscita su "aplicación" (sic) lingüística y la propia complejidad que suscita su comprensión permiten hablar de la dignidad en cuestión [...] puede ser señalada como una de las claves de lectura que, de manera general utilizamos para hablar de sentido y significación de los seres humanos, y, como no podía ser menos, para referirnos a la "calidad humana" de sus diversas realizaciones más significativas [...] la idea de dignidad es el humus en el que se asienta nuestra cultura occidental, en el sentido de que puede ser considerada como el suelo que pisa toda reflexión que se precie, sobre lo que significa dignidad o digno [...] por extensión [...] como uno de los atributos que mejor definen lo que puede significar "ser humano" y también para expresar la calidad humana de una realización personal, interpersonal o institucional. (pp. 26-27).

Si bien, la cita anterior no habla de la dignidad desde la formalidad de la filosofía, sí se aproxima al cometido de plantearla y reflexionarla por su consistencia variada en lo humano. Por consiguiente:

La dignidad entra en la dimensión reflexiva para indagar en las razones y ver "qué tipo de razones" exteriorizan modos de ser, mundos de significados con adscripción de dignos en tanto que referentes de sentido de humanidad y de humanización (...) por la consideración de la dignidad como "aquello que da-que-pensar" estamos adentrándonos en el terreno de la filosofía. (Opt cit. p 29).

Para hablar del valor de la dignidad o de la vida digna en dimensión de subjetividad, intersubjetividad o de la institución (González et al, 2008) se plantean, entre otras formas, una manera de proyectarse: la

conexión que ha de tener una determinada manera de ser, con el modo que tenemos de insertarnos en la realidad; otro planteamiento es, una manera de estar en el mundo: puntos de partida en los que se explicita la interrelación entre la capacidad del sujeto y de las sociedades de sujetos para poder hablar de mundo en común.

El indicativo que traduciría la manera humana-digna-de estar en el mundo es el derecho de las personas a tener una visión general que se manifiesta en el "deber moral/reivindicación" de cada uno a hacer su propia vida [...] sólo cuando las personas [...] incluyen en su acervo cultural y personal esta posibilidad de sostener una visión general [...] pueden germinar valores como los de la tolerancia. (Opt cit, p, 28).

En el contexto actual, en el terreno de lo legal, se presenta la problemática, incluso de qué tan irrelevante es mantener el concepto de dignidad humana de cara a fines prácticos, esto, visto en debates sobre la legitimidad del uso de embriones humanos para la investigación, legalización del suicidio asistido, el aborto, la fecundación in vitro, etc. Con lo anterior, Aparisi (2013) señala:

[...] ante esta situación, algunos abogan por la inviabilidad, e incluso el rechazo, teórico y práctico, del mismo principio de la dignidad humana, proponen la superación de este principio. En esta línea, afirma Norbert Hoerster: "Cuán vacía es necesariamente la fórmula del principio de dignidad humana: no es nada más y nada menos que el vehículo de una decisión moral de una admisibilidad o inadmisibilidad de formas posibles de la limitación de la autodeterminación individual"

[...] otros entienden que el principio de la dignidad humana no es, en absoluto, un concepto vacío. Ciertamente, en la actualidad se recurre frecuentemente a este término desde parámetros exclusivamente retóricos, ideológicos, utilitaristas o políticos. No obstante, consideramos que la cuestión de fondo no es si la expresión está siendo, o no, correctamente utilizada sino si existe una cualidad *real* en el ser humano que requiera un término lingüístico para ser designada [...] ante tal confusión existente, entendemos que lo más adecuado no es prescindir de la dignidad sino, por el contrario, continuar profundizando en su significado y en sus consecuencias prácticas.

Precisamente, cuando se comprende que la dignidad humana, y de su defensa, depende, en gran medida, el destino mismo del hombre, se puede vislumbrar la importancia de tener siempre viva y activa la reflexión en torno a la misma. (pp. 204, 205).

Justo aquí, la autora Aparisi destaca lo más relevante, no se pierde en lo que algunos sí parecen hacerlo; en *saber si existe tal cualidad en el ser humano y profundizar en sus consecuencias prácticas*, para lo cual una sola visión, una sola disciplina dista de poder determinarlo; sin embargo, el aporte conjunto de disciplinas permite más claridad por sus observaciones, estudios, etc.

Pero en definitiva, lo que se quiere destacar en la reflexión es la persona vuelta en sí, sabiéndose digna como consecuencia de involucrarse en sus circunstancias personales, en que, incluso, los mecanismos de defensa quedan pospuestos, así sea, de manera transitoria.

¿Qué es Percatarse de “No Ser ni tan Insignificante”?

Cuando Aparisi (2013) expresa *“El desafío consiste en descubrir en la misma fragilidad la dignidad de la persona [...]”* (p.219). Es inevitable también hacer notar que, al decir *“Ahí en el Instituto fue donde adiviné que después de todo mi persona no era ni tan insignificante”* (Lewis, 1965, p. 251), Consuelo Sánchez se da cuenta de su dignidad, es decir, por un lado, cierto es no perder de vista que los demás seres humanos son un fin en sí mismos. Por otra parte, cuán importante es tomar conciencia de la propia dignidad.

La filosofía destaca el hecho de que cada persona es un ser dotado de “dignidad” ya que es sujeto de su propio existir y obrar y no un miembro más de una especie biológica, entendiéndose por “dignidad” el concepto que realza el valor especial de un ente. (Barreda, 2013, p. 99).

La certeza de que uno es digno, no deviene en poder como el del político que exhibe más bien soberbia con la que niegan las cosas categóricamente, justamente porque la ética utilitarista se opone a la dignidad humana que es inherente a la persona, con lo que, desde luego, un político corrupto, un narcotraficante o un enfermo mental tienen esta condición. La cuestión es plantear si quienes tuvieron oportunidades para su desarrollo, acto seguido se involucraron o no en ello, es decir, cabe la duda si se habrán dado *la oportunidad de desarrollo*.

[...] parecemos perder esta capacidad de evaluación directa y acabamos comportándonos y actuando de acuerdo con aquellos valores que nos depararán aprobación social, afecto y estima. Cedemos nuestro proceso de valoración para comprar amor, y como el centro de nuestra vida radica ahora en otros, nos sentimos asustados, inseguros, y nos aferramos rígidamente a los valores que hemos introyectado. (Rogers y Stevens, 1967, p.29).

La certeza de que uno es digno más bien es por la vivencia personal, la vuelta en sí para encontrarse más que nunca como ser humano. Esta vivencia personal, este caer en la cuenta de que se es digno puede suceder en pleno proceso de desarrollo como Consuelo Sánchez, pero también cuando alguien se halle en un proceso de deterioro, como en la violencia de género se ha visto mujeres que luego de padecer abuso y maltrato tanto físico como psicológico por parte de su pareja no encuentran lo personal por medio de valores adquiridos dado su rol social, sino hasta que por fin viven su dignidad personal, estando en medio del maltrato, es como pueden resolver su situación.

Los ciegos, los mutilados, los paralizados pueden vivir en un contacto mucho más íntimo con el ambiente que los individuos cuya vista está intacta y que disponen de sus cuatro miembros [...] El contacto vital con la realidad apunta mucho más al fondo mismo, a la esencia de la personalidad viviente, en sus relaciones con el medio. (Minkowski, 2000, p. 88).

Ya por lo anterior, si se ha pensado en las personas con un retraso mental severo, que no tienen la más mínima posibilidad de desarrollo personal, pues parecieran no responder a la dinámica de comunicación

cotidiana entre personas que no tienen retraso mental severo, desde luego, aquí se concuerda con la visión de que mantienen una dignidad en tanto que son personas, seres humanos.

Conclusiones

Desde luego que, *tener la oportunidad* implica una visión, al menos intuitiva, sobre las expresiones y los objetos que connotan un posible desarrollo personal. No se pretende un mero acto de consumo de bienes y servicios; sino precisamente, por ser lo que más impera hoy día, es claro que por uno mismo comienza la identificación y observación de contenidos más complejos que invitan a reflexiones profundas.

Una consecuencia de lo anterior puede ser *Darse la oportunidad de desarrollo*, más bien relacionado a involucrarse con las propias circunstancias con lo cual este *percatarse de no ser ni tan insignificante* sea una vuelta en sí.

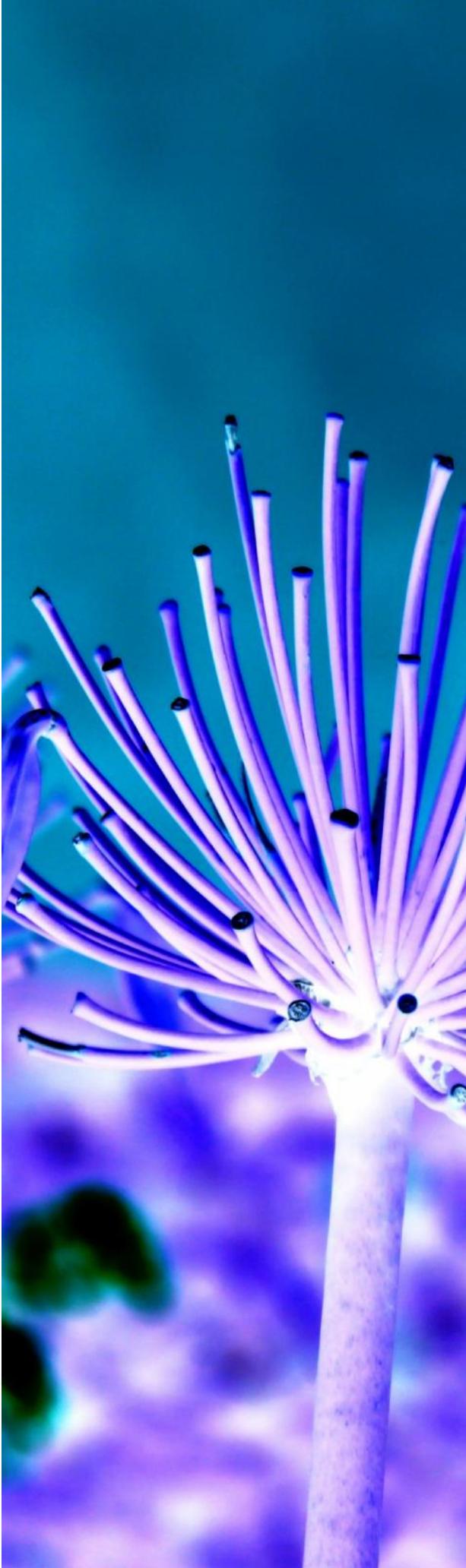
No se pretende afirmar que para tomar conciencia de la propia dignidad haya que llevar una vida sana en que la alimentación sea la más adecuada, las horas de descanso en cantidad óptima y de mantenerse activo saludablemente por medio de alguna rutina para estar en forma, en tal caso lo conveniente sería hacer alusión directa a la calidad de vida. Por otra parte, una persona puede comprometerse con el ejercicio mediante largas rutinas en el gimnasio proyectando un narcisismo por el físico.

Tampoco se pretende afirmar que para tomar conciencia de la propia dignidad deban alcanzarse logros destacados o bien que por una no perceptible adicción al trabajo se crea que se vale por el nivel de productividad que se tiene en el concepto capital humano; sino saberse digno como Consuelo Sánchez es involucrarse en persona, es decir, aceptarse como vulnerable pero con el compromiso sobre el propio desarrollo personal, es aceptar el decaimiento y el dolor sin dejarse de percibir en la posibilidad de reconstrucción. Con esto, no se sigue decir que en la depresión no se es digno en la ideación suicida o el intento suicida, lo que sigue, sin olvidar las cuestiones orgánicas, es lograr que el deprimido tenga oportunidades y se involucre.

La cuestión es que cada quien en su circunstancia de vida personal puede tomar conciencia de su dignidad; difícil ciertamente, más aun cuando dominan formas éticas utilitaristas que crean la ilusión de satisfacción y bienestar sólo porque hay una tendencia de mayorías e impulsada por acciones de gobiernos estratégicos; sin embargo, la conciencia en la dignidad es percatarse de ser humano, de ser una persona que puede mejorar.

Referencias

- Aparisi A. (2013) El principio de la dignidad humana como fundamento de un bioderecho global. Cuadernos de bioética XXIV 2013/2ª [recuperado en Enero 2015] <http://www.aebioetica.org/revistas/2013/24/81/201.pdf>
- González G; Bedate C; Gómez-Ferrer G; Sanjuanbenito L; Fernández J; González L; Martínez J; Torralba F. (2008) Dignidad Humana y Bioética, Madrid. Ed. Universidad Pontificia Comillas. (pp. 27-29, 42-49).
- Gutiérrez R. (2000 a) Introducción a la ética 2ª ed. México. Ed. Esfinge S. A. de C. V. (pp. 27, 84, 85).
- Gutiérrez R. (1989 b) Introducción a la ética. México. Ed. Esfinge S. A. de C. V. (p. 18, 85, 86).
- Hernández A; Calvijo J. (2002) Desarrollo Motivacional. México. Ed. Compañía Editorial Nueva Imagen, S. A. de C. V. (p.7).
- Jouve de Barreda N (2013) La genética y la dignidad del ser humano. Cuadernos de Bioética XXIV 2013/1ª [Recuperado en Enero 2015] <http://www.aebioetica.org/revistas/2013/24/80/91.pdf>
- Lewis O. (1965) Los hijos de Sánchez. México. Ed. Joaquín Mortiz, S. A. (pp. 114, 251-253).
- Marx M; Hillix W (1999) Sistemas y Teorías Psicológicas Contemporáneas. México. Ed. Paidós. (p. 119).
- Minkowski E. (2000) La esquizofrenia. Psicopatología de los esquizoides y los esquizofrénicos. México. Ed. Fondo de Cultura Económica. (p. 88).
- Oblitas Luis A. (2004) Psicología de la salud y calidad de vida. México. Ed. Thompson. (p.29).
- Ortiz E. (2013) Bioética personalista y Bioética utilitarista. Cuadernos de Bioética XXIV 2013/1ª [Recuperado en Noviembre 2014] <http://www.aebioetica.org/revistas/2013/24/80/57.pdf>
- Prieto A. (2004) Psicología oncológica. Revista Profesional Española de Terapia Cognitivo-Conductual 2, 107-120.
- Rogers C; Stevens B. (1967) Persona a persona. Buenos Aires. Ed. Amorrortu S. A. (p. 29).
- Savater F. (1988) Ética como amor propio. España. Ed. Mondadori S. A. (pp. 75, 165).
- Sánchez A. (1969) Ética. México. Ed. Grijalbo. (pp. 120, 169).



Estudio de Caso

El Deseo en la Neurosis Obsesiva: Hallazgos y Comprensiones Académicas a partir del Material Clínico de una Primera Entrevista

Juan David Roa De La Torre *

Resumen

A lo largo del escrito se trata de hacer un ejercicio académico, comprensivo y reflexivo sobre la manera en cómo se estructura el deseo en la neurosis obsesiva a partir de la contrastación del material clínico de una primera entrevista con los postulados teóricos principalmente de Sigmund Freud y de Jacques Lacan. Se hace entonces en primera medida un ejercicio analítico y luego uno sintético para tratar de discernir de dónde puede surgir el desencadenamiento de la neurosis del paciente, para luego interpretar cuál es el sentido de sus síntomas sobre su propia vida y sobre su estructuración psíquica. Por último se expone cómo se manifiesta el deseo en el obsesivo a través del discurso del paciente: un primer deseo de ser como su padre, un segundo deseo de darle muerte, y un tercero en donde puede ser como él.

Palabras Clave: Neurosis Obsesiva, Deseo, Síntoma, Representación-Padre.

Recibido: 28 de Septiembre de 2015 / **Aprobado:** 30 de Diciembre de 2015 / **Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano – Colombia**

Referencia Recomendada: De la Torre-Roa, J. D. (2015). El deseo en la neurosis obsesiva: Hallazgos y comprensiones académicas a partir del material clínico de una primera entrevista. *Revista de Psicología GEPU*, 6 (2), 201-209.

* Psicólogo, Magíster en Psicología, Especialista en Docencia Universitaria, Doctorando en Educación y Sociedad. Docente, Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano. Correo electrónico: juandavidroa@gmail.com

Introducción

En el presente escrito se pretende llegar a comprensiones a través de un ejercicio académico, comprensivo y reflexivo, sobre la temática de la neurosis obsesiva desde la teoría psicoanalítica de Sigmund Freud y de Jacques Lacan, para luego explicar en qué consiste y cómo se configura el deseo en dicha estructura. En simultánea se contrastan las concepciones mencionadas con un caso de la vida real, según los testimonios de un paciente en su primera entrevista. Así, en un primer momento se habla del motivo del desencadenamiento de su neurosis, luego se hace referencia sobre algunos aspectos de los síntomas que presenta el sujeto y posteriormente se abarca la temática del deseo en dicha estructura.

No obstante es importante aclarar que una entrevista no alcanza para llegar a comprensiones objetivas ni tampoco a un diagnóstico diferencial. Sin embargo, la intención del autor es efectuar un ejercicio analítico y escritural que le permita a la comunidad académica entender que a través de un ejemplo clínico (que en este caso es una primera entrevista) se puede efectuar un ejercicio académico que posibilita lograr comprensiones sobre un tema en específico, en este caso, el deseo en la neurosis obsesiva. También es una invitación dirigida hacia los profesionales en formación en psicología para que dimensionen la relevancia de cada encuentro clínico como una historia compleja en sí misma, que permite entrever un sinnúmero de posibilidades en la condición y configuración del psiquismo del ser humano. Así, cada encuentro entre el clínico y el paciente es una nueva historia, que en la medida de lo posible, debería ir acompañada de una constante capacidad para sorprenderse de todo aquél que quiera dedicarse a la psicología clínica.

Resumen de la Entrevista

El paciente se presenta a la entrevista diciendo que hace mucho no hacía terapia, pero que cree que ahora tiene que trabajar muchos aspectos de él mismo. Refiere sentir mucha presión, situación que empezó a presentarse en marzo del presente año cuando cambió de auditor a supervisor en la empresa donde trabaja. Dice que "dentro del trabajo no se puede infiltrar nada, nada de uno, pero últimamente estoy mezclando, se están infiltrando cosas." Esas cosas que se infiltran son temas relacionados con su familia, especialmente con sus padres. Menciona que en el año 2012 su padre quebró la empresa y afirma que él (Padre) era quien la "lideraba". También cuenta que su papá es hipertenso y lo operaron de la tiroides. En la actualidad tiene miedo a que le pase algo, pues le deben hacer una nueva intervención que se ha venido postergando. Su padre fue diagnosticado con hipertensión hace un año y desde ese momento siente que está a su cargo. "Mi papá siempre fue como un héroe para mí, todo lo podía. Y ahí me di cuenta que no. Pasó del metal puro al cartón". Dice estar a cargo de sus progenitores y dos hermanas, "lidero todo" dice el sujeto. Además piensa que su padre está cercano a morir y asegura estar preparado. Sin embargo expresa que su familia (madre y hermanas) no lo soportarían. No obstante en toda esta situación hay algo que él no puede resolver, según cuenta en sus testimonios. Cuando se le pregunta por su pareja dice no tener

ninguna y narra su condición de homosexual, condición que no ha hecho pública en su hogar. El momento preciso será cuando se vaya a viajar sólo afirma el paciente. Cuenta que dos semanas antes de que su padre enfermara, viajó a México pues ganó un concurso en la empresa. Cuando se le pregunta por cómo podrían resolverse los problemas con respecto al entorno familiar y a la presión que siente por tanta carga afirma: "el mirar, viajar. Pero cuando sucedió lo que sucedió con papá, me dije que no. Yo no quiero que vuelva a pasar nunca más. En mi casa está todo muy mal, no teníamos nada, no había plata para nada. Yo ahí me dije nunca más esto. No sé el día que se jubilen." La entrevista termina cuando el paciente dice no aguantar más a que el momento de la nueva operación del padre llegue, espera que sea antes del final del presente año.

Motivo de Desencadenamiento de la Neurosis

Para pensar el momento del desencadenamiento de la neurosis obsesiva del sujeto, es fundamental mencionar algunos eventos traumáticos en el vivenciar del paciente que se presentaron antes de dicho acontecimiento. El primero ocurrió cuando su padre cayó, cuando su padre quebró la empresa. Aquí debió establecerse la defensa. Pero hay aún un segundo momento: "mi papá siempre fue como un héroe para mí, todo lo podía. Y ahí me di cuenta que no. Pasó del metal puro al cartón". Pues bien, en ese momento se pudo producir una división del sujeto por la caída de su padre, la caída de su idealización hacia el mismo. Surgió pues un quiebre en la defensa en donde apareció el mandamiento de cubrir al padre, pasar a liderar todo. Ese liderar no deja de angustiarse, de ser insoportable, pues el "cubrir" se encuentra con el fantasma del padre, y ahí se genera una significativa ambivalencia.

Ahora bien, su neurosis se desencadena cuando cambia de posición en el trabajo. Cuando pasó de ser auditor a ser supervisor. Ya no sólo debe liderar en su casa, ya no sólo debe hacer de padre en el contexto familiar. Ahora debe reduplicar eso que siente es su responsabilidad, ese hacerse cargo de todo. Esto podría comprenderse desde el texto del paciente cuando dice: "no quiero que me vean como el padre otra vez, no quiero". En definitiva podría pensarse el desencadenamiento de su neurosis en el contexto de la situación paterna, en la medida en que en la actualidad, lo que se le hace imposible de soportar es precisamente esa nueva identificación al padre, ese tener que asumir dicha posición de nuevo.

Los Síntomas

"Lacan sigue a Freud al afirmar que los síntomas neuróticos son formaciones del inconsciente, y que siempre constituyen una transacción entre dos deseos conflictivos". (Evans, 2008, p.182). Ahora bien, según Negro (2009, p.1) "Sigmund Freud inventó el psicoanálisis en su encuentro con el síntoma. Un síntoma del que supo ver que hablaba. Y supo escuchar que hablaba de varias cuestiones."

Por ejemplo, Freud distingue algunos síntomas típicos en la neurosis obsesiva y explica que en ella se mezclan varias formaciones psíquicas bajo el nombre de representaciones obsesivas. Sin embargo, afirma que es mejor hablar de pensamientos obsesivos en términos de “deseos, tentaciones, impulsos, reflexiones, dudas, mandamientos y prohibiciones” (Freud, 1909, pg.173). Pues bien, en el testimonio del paciente se evidencian dichos pensamientos. Ejemplifiquemos: “lo que pasa es que estoy a cargo de mi familia” o “yo siento que él está a mi cargo” refiriéndose a su padre, incluso “me va a costar mucho levantarlas” dirigiéndose a sus hermanas, podrían pensarse como mandamientos. Por su parte cuando dice “yo quiero todo rápido” es en definitiva un impulso. Ahora bien en la entrevista mencionó fragmentos en dónde son visibles algunas prohibiciones: cuando se le pregunta sobre qué podría cambiar a nivel familiar para él estar mejor respondió: “viajar, pero cuando sucedió lo que sucedió con mi papá, me dije que no. Yo no quiero que vuelva a pasar nunca más. En mi casa estaba todo muy mal, no teníamos nada, no había plata para nada. Yo ahí me dije nunca más esto. No sé el día en que se jubilen”. También indicó: “yo siento que si yo me aparto, va a volver a pasar eso, y no quiero. Quiero trazar un puente entre mi familia y mi vida y no puedo”. Son pues claros ejemplos que nos permiten pensar en que la prohibición del sujeto es hacia el salir, el viajar, el separarse de su familia bajo la representación obsesiva de que si él se va, todo vuelve a caer.

Freud explica que “la predilección de los enfermos obsesivos por la incertidumbre y la duda se les convierte en motivo para adherir sus pensamientos, preferentemente, a aquellos temas en que la incertidumbre de los hombres es universal, en que nuestro saber o nuestro juicio permanecen por fuerza expuestos a la duda. Esos temas son, sobre todo: la filiación paterna, la duración de la vida, la vida después de la muerte y la memoria” (Freud, 1909, pg. 182) Volvamos al texto del paciente. Afirma que le tiene miedo a que algo le pase a su padre, además dice sentirse preparado para que la muerte del mismo llegue, pero siente temor por su familia, pues cree no lo podrán soportar. Notamos pues la filiación al padre y la pregunta por la duración de la vida. Es en la relación con su padre de donde se desencadena su neurosis, en la tendencia ambivalente afectiva del obsesivo entre el amor y el odio donde seguramente se puede encontrar ese deseo imposible, ese deseo evanescente del paciente. Es un hecho, entonces, que en la estructura neurótica obsesiva el sujeto necesita de la posibilidad de muerte para intentar solucionar los conflictos que hasta el momento no ha podido resolver (Godoy, 2010).

En los neuróticos obsesivos la compulsión sería ese mecanismo compensatorio y también una forma de rectificar esas inhibiciones insoportables para el sujeto. Por la vía del desplazamiento se resuelven algunas de esas inhibiciones, pero se resuelven como sustitutos, como mandamientos, prohibiciones etc. que de no cumplirse producen angustia en el sujeto pues no es capaz de soportar tales tensiones. Según Brainsky (2003, p.78) “el acto compulsivo vendría a ser una especie de segunda línea defensiva que adopta el yo para calmar la ansiedad frente al fracaso relativo de la idea obsesiva, para mantener a raya los impulsos que reviven, con la subsiguiente ansiedad”. Entonces esos actos compulsivos, esos actos de pensamiento

se evidencian en el actuar del paciente, mediante acciones, punto fundamental en la teoría freudiana: la transferencia.

“En la neurosis obsesiva, la representación obsesiva es producto de un recorte en la unidad imaginaria de los pensamientos conscientes del Yo: “El Yo consciente se contrapone a la representación obsesiva y agrega como cualquier otra representación, la obsesiva es combatida en el orden lógico, aunque su compulsión no se puede solucionar.”(Mazzuca et al, 2009, pg.307) Podríamos pensar una de las representaciones obsesivas del sujeto entrevistado, ese hacerse cargo de todo como sustituto del padre. Pone fuerte acento en su necesidad de liderar, a pesar que a nivel del Yo consciente esto se le esté convirtiendo en algo imposible de soportar. Pues bien dicho conflicto que bien lo podemos entender como una compulsión por repetir los caminos del padre bajo un precepto de una idealización del mismo, el paciente trata de combatirlo desde un orden lógico. Él sabe que no puede sostenerse en esa posición de liderar, pero sin embargo el acto compulsivo se sigue presentando.

Definamos transferencia. “Pronto advertiremos que la transferencia misma es sólo una pieza de repetición, y la repetición es la transferencia del pasado olvidado; pero no sólo sobre el médico: también sobre todos los otros ámbitos de la situación presente.”(Freud, 1914, pg. 152). ¿Qué es lo que un paciente repite? Freud dirá que repite todo aquello que ha pasado de su ser reprimido a su ser manifiesto. No olvidemos que esas pulsiones que emergen del inconsciente alguna vez fueron reprimidas, se manifiestan ahora bajo una formación de compromiso entre esas mociones que intentan salir del inconsciente y esas resistencias del yo que pujan por no permitir su salida. Debe haber un compromiso entre esas mociones reprimidas y el Yo preconsciente en dónde se produce una satisfacción a medias, pues ya ha habido una censura. Esa formación de compromiso se entiende desde el psicoanálisis freudiano como una de las significaciones del síntoma. El síntoma principal del sujeto tiene que ver con la ambivalencia entre amar y odiar a su padre. Sin embargo hay otros síntomas que se deben mencionar. La continua postergación por viajar y explicitar su condición sexual, y el sentirse mirado, como si lo estuvieran permanentemente comparando. Pero preguntémosnos algo fundamental. ¿De dónde han surgido dichas formaciones de compromiso? ¿Por qué aparecen los síntomas? Se producen como una solución a partir de la angustia de hacerse cargo del padre y tener que ser como él. Aparecen como una forma de solucionar esa imposibilidad de soportar las nuevas contingencias de la vida.

En Inhibición, síntoma y angustia, Freud menciona algunas características esenciales del Yo del obsesivo. Ese Yo es el escenario de la formación del síntoma, además trata a como de lugar de estar vinculado con la realidad y la consciencia a partir de la defensa, ya sea primaria o secundaria. Además, la actividad del pensamiento del obsesivo es erotizada, es decir, la defensa que se produce desde el pensamiento es para Freud un modo de satisfacción. (Freud, 1926, págs. 94-97) En el sujeto el padre es la defensa, defensa sirviéndose del nombre del padre. “Según Freud las prohibiciones obsesivas son muy desplazables, propagándose de un objeto a otro, los van tornando imposibles.”(Mazzuca et al, 2009, pg.314) En el

paciente prohibición a salir de la casa, a aceptar su condición de homosexual en su familia, a encontrar una pareja. Pues bien, en la neurosis obsesiva está todo muy postergado. En este caso posterga sus viajes, posterga la aceptación de su condición de homosexualidad y posterga la posibilidad de encontrar una pareja.

“El obsesivo siempre está pidiendo permiso. Pedir permiso es precisamente, tener como sujeto una determinada relación con la propia demanda de uno. Restituir a ese otro, ponerse en la más extrema dependencia con respecto a él.” (Lacan, 1958, pg.422) Esto sucede con el paciente, precisamente en su intento de restituir a ese Otro, a su padre, tratando de ser independiente, sin poderlo ser. Dice él que será libre cuando su padre se jubile, es decir, cuando muera. Otro aspecto pertinente es que el obsesivo se siente mirado por el otro, en esa competencia que vive día a día. Es decir, lo que piensa el otro sobre él, el saber del otro sobre su propia persona. Se evidencia en el texto cuando habla de la comparación entre el anterior supervisor y él. Dice que lo comparan, que había ciertas cosas que él no les estaba permitiendo y que la persona que había estado en el cargo si se los permitía. Aparece entonces lo que podríamos llamar el otro semejante y el otro expectante. En definitiva, los síntomas del sujeto son la ambivalencia de amor y odio hacia su padre, la continua postergación de aspectos que para él son muy importantes pero hasta el momento inalcanzables e irrealizables, y esa tendencia por sentirse observado continuamente.

El Deseo en un Caso de Neurosis Obsesiva

Empecemos, duda y postergación, características particulares del obsesivo, del obsesivo en su deseo imposible. Que el deseo del neurótico obsesivo sea imposible significa que “siempre apunta a un imposible de satisfacer, en tanto es demanda de amor al ser del Otro, ese ser que no se puede otorgar.” (García, 2001, p.1) Notamos en la entrevista una ambivalencia en el sujeto entre el deseo de liderar como una muestra de afecto hacia su padre y el deseo porque llegue su muerte, “esperar a que se jubile” dice el paciente, para poder ser liberado. Hay algo que no le permite ser libre, ese depender del Otro.

Según Lacan (1958) en la neurosis obsesiva “el deseo es el deseo del Otro, por qué su deseo es evanescente. La razón se ha de buscar en una dificultad fundamental en su relación con el Otro, en tanto que éste es el lugar donde el significante ordena el deseo”. En el paciente ese Otro es su padre, es desde ese padre simbolizado a partir de la cadena de significantes desde donde se ordena el deseo. Algo tuvo que pasar en su temprana infancia en ese momento del complejo de Edipo en donde se establece el significante del falo. Lacan dirá: el falo es el vértice, el punto de equilibrio. Es el significante por excelencia de la relación del hombre con el significado, y por esta razón se encuentra en una posición privilegiada” (Lacan, 1958, pg.414). Para el sujeto su padre representa el poder, la imagen a seguir. En cambio algo curioso sucede con el tema de la mujer. El paciente dice en la entrevista que se sentiría mejor con un analista hombre. Él podrá preguntarse: ¿Para qué sirve una mujer? Pareciera como si la figura femenina no fuera primordial para el paciente, primordial en tanto deseo.

Hablemos de dos deseos que pueden identificarse en el discurso del paciente. El primero debió aparecer en ese momento de la significación fálica, deseo de ser como su padre. Pero después, cuando ese padre simbólico cae hay un cambio en la estructura. Ahora el padre deja de ser simbólico y pasa a ser imaginario, ahora el paciente es el padre. Esta posición es imposible de soportar para el sujeto y entonces aparece un nuevo deseo, la muerte del padre para ser liberado. Esta ambivalencia se acentúa en el momento en que cambia de posición laboral, pues es en definitiva tener que hacer de padre una vez más. "El obsesivo, decimos nosotros, igual que la histérica, tiene necesidad de un deseo insatisfecho, es decir de un deseo más allá de una demanda. El obsesivo resuelve la cuestión de la evanescencia de su deseo produciendo un deseo prohibido. Se lo hace sostener al Otro, precisamente mediante la prohibición del Otro". (Lacan, 1958, pg.423) Evidente pues esta cita de Lacan en la relación del sujeto con ese Otro que debemos llamar en este caso su padre.

Según los planteamientos de Lacan el deseo es el resto que se produce por la articulación de la necesidad en la demanda. Entonces, de esa articulación sobreviene un margen donde la demanda se separa de la necesidad y queda un resto, el objeto a como causa del deseo. Desde el anterior planteamiento el deseo es una relación con una falta y además lo podemos concebir como algo particularmente humano en la medida en que siempre se dirige hacia el deseo de otro. (Miller, 2006) En la duda de los obsesivos hay un factor que es importante destacar, la angustia que significa el deseo del Otro. Freud dice que el deseo se encuentra entre el saber y la verdad, anudado al deseo del Otro. El deseo en los obsesivos es uno que es imposible de saciar, produciendo insatisfacciones con la realidad. Hablamos entonces de la falta del Otro, es decir, la castración del Otro. El paciente desea en un principio ser como el padre, pero jamás alcanzará lograrlo. Después del evento traumático desea la muerte del padre, deseo que se incrementa a partir de la nueva situación laboral. Pero no es algo que se le presente al sujeto como una acción que él debe tomar. Acordémonos que Freud decía que una característica del obsesivo es que es un sujeto que se rige bajo unos parámetros estrictos de moralidad y de ética.

Según la teoría, el obsesivo rehúsa el signo del deseo del Otro, lo que hace imposible su propio deseo. Ese deseo del Otro se reduce a una demanda y ahí es donde aparece un amo a quien obedecer. El obsesivo no se permite ser el amo y goza siempre y cuando haya de por medio un trato, una relación con Otro (Lacan, 1958) El sujeto entrevistado no se permite liderar, él no puede ser el amo. El amo debe ser su figura idealizada del padre. Pero ahora hay un problema, él está condenado a seguir los mismos pasos de su padre, hay algo del amo que a nivel simbólico ha debido desanudarse de la estructura. Entonces ¿dónde encuentra el obsesivo autorización? La encuentra con la tendencia a deber, la deuda, la culpa, ahí está el goce, goce que encontramos en el paciente en sus síntomas. Hay algo en él que goza a partir de su deseo de ser como su padre y de la contraparte, que muera. Entonces es como ahora el obsesivo se asegura un lugar de esclavo, lugar del que le queda muy difícil salir, precisamente porque hay goce de por medio.

Conclusión

Evidentemente los hallazgos de la primera entrevista se asemejan de manera significativa a lo que tanto Freud como Lacan explicaron acerca de la neurosis obsesiva. A manera de hipótesis podríamos decir que hay tres momentos fundamentales para comprender el desencadenamiento de dicha estructura neurótica en el paciente. Un primer momento en donde surge una defensa, cuando el padre del sujeto quiebra la empresa; otro donde hay un quiebre de la defensa, cuando el padre enferma; y el más reciente cuando tiene que reduplicar ese "ser padre" en su nueva posición laboral. Este tercer momento es el que produce el desencadenamiento actual de su neurosis, pues hay una imposibilidad de soportar ese volver a liderar, esa nueva identificación hacia la figura paterna. Hay entonces un cambio estructural en el paciente, el padre simbólico deviene imaginario. Su vida queda en un segundo plano y ahora al paciente le toca hacer de padre. Entonces surgen los síntomas a modo de solución de compromiso. La ambivalencia de afecto, las postergaciones, las prohibiciones, los mandamientos, el sentirse mirado por los otros etc. son comunes en el acontecer psíquico del sujeto. De hecho, son dichos síntomas los que evidencian que él se adjudica la posición de esclavo, posición de la que busca ser liberado. Ese liberarse sólo es posible mediante la "jubilación de su padre", es decir, mediante la muerte del mismo. Hay pues dos deseos identificados. Uno, el de ser como su padre, y un segundo deseo que surge a partir de la caída de la idealización del mismo. Ahora el deseo es "mi padre debe morir". Esto genera sentimiento de culpa con la correspondiente necesidad de castigo que deviene (la de la imposibilidad de dejar de ser esclavo). Entonces, lo que quiebra es el padre como el líder, pero ahora el paciente bajo su estructura obsesiva, está condenado a seguir los mismos pasos. En definitiva, hablamos del deseo de ser como el padre, luego el deseo de la muerte del padre, y en definitiva, él puede ser como su padre.

Por último parece relevante retomar aspectos que se mencionaron en la introducción. Siendo este un ejercicio cuya intencionalidad es académica, vale la pena citar a Bleger (1964) cuando sugiere que en la primera entrevista se debe "permitir en todo lo posible que el entrevistado configure el campo de la entrevista según su estructura psicológica particular, o -dicho de otra manera- que el campo de la entrevista se configure al máximo posible por las variables que dependen de la personalidad del entrevistado" (p. 10). Ese primer encuentro no solamente debe destinarse a poder efectuar un diagnóstico diferencial. Más importante aún, es que le permite al analista empezar a hacerse una construcción psíquica del paciente. La construcción se refiere a un "término propuesto por Freud para designar una elaboración del analista más extensa y más distante del materia que la interpretación, y destinada esencialmente a reconstruir en sus aspectos tanto reales como fantaseados una parte de la historia infantil del sujeto". (Laplanche y Pontalis, 1971, p.79). Así, el trabajo se dirige a la comunidad académica para mostrar cuán relevante es cada encuentro dentro del contexto de una sesión de tratamiento clínico y cómo desde la singularidad de cada uno, se pueden generar nuevas visiones, nuevas reflexiones, nuevas construcciones. En el caso de este trabajo, el terapeuta pudo hacerse incluso desde el primer encuentro, una construcción del psiquismo del paciente que le permitió encontrar rasgos neurótico-obsesivos a través de una actitud

de escucha juiciosa en el momento del encuentro con el paciente, que posteriormente le permitieron pensar y hacer elaboraciones para entonces contrastar el discurso del paciente con la teoría y así, redactar y compartir su experiencia.

Referencias

- Brainsky, S. (2003). Manual de psicología y psicopatología dinámicas. En Áncora Editores. 3ra edición, Bogotá, Colombia.
- Bleger, José (1964): "La Entrevista Psicológica" en "Temas de Psicología", Ed. Nueva Visión, Buenos Aires.
- Evans, J. (2008). Diccionario introductorio de Psicoanálisis Lacaniano. Buenos Aires: Paidós.
- Freud, S. (1909). A propósito de un caso de neurosis obsesiva. Cap. II: Sobre la teoría. En Obras Completas, Vol. X. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Freud, S. (1914). Recordar, repetir, reelaborar. En Obras Completas, Vol. XII. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Freud, S. (1926). Inhibición, síntoma y angustia. En Obras Completas, Vol. XX. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- García, H. (2008). Tres clases del Seminario 5: Las formaciones del inconsciente. Clase 23: el obsesivo y su deseo. L'aperiodic Virtual de la Secció Clínica de Barcelona. Diposit legal B-24256-2010. ISSN 2013-8539
- Godoy, Claudio (2010). MUERTE Y ACTO EN LA NEUROSIS OBSESIVA. II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVII Jornadas de Investigación Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Lacan, J. (1958). El Seminario. Libro 5: Las formaciones del inconsciente, Clase XXIII. Buenos Aires: Paidós.
- Laplanche, J; Pontalis, J-B. (1971). Diccionario de Psicoanálisis. Editorial Labor S.A. Barcelona, España.
- Mazzuca, R et al (2009). Freud y el pensar obsesivo. En Cizalla del cuerpo y del alma. Buenos Aires: Berggasse Editores.
- Miller, J-A. (2006). Introducción a la Clínica Lacaniana. Editorial Escuela Lacaniana de Psicoanálisis. Barcelona, España.
- Negro, M.A. (2009). Función del síntoma en la estructura psíquica. Affecto Societatis. No.10, Junio 2009.